

몽골 국립대학교 개교 70주년 기념 한-몽 국제학술대회

한국 국어교육학회 제1차 국제학술대회

*The International Conference of Korea-Mongolia for the 70th Anniversary of NUM*

*The 1st International Conference of Association of Korean Language Education Research*

# 한국과 몽골의 자국어 교육과 한국어 교육

## Native Language Education in Korea & Mongolia and Korean Language Education as a Foreign Language

일시: 2012년 6월 26일(화) - 2012년 6월 27일(수)

Date: Tues, 26 June 2012 - Wed, 27 June 2012

장소: 몽골 국립대학교 강당

Place: National University of Mongolia

주최: 몽골 국립대학교 한국학과 ■ 한국 국어교육학회

The Department of Koreanology, National University of MONGOLIA

Association of Korean Language Education Research, KOREA

주관: 고려대 한국어문교육연구소 ■ 수원대 동고연구소

The Center for Korean Literature & Language Education, Korea University

The Institute of DONGO, Suwon University

# 프로그램 program

1

첫째 날: 6월 26일(화)

The first day: Tues, 26 June 2012

09:00 접수 The registration (제1번 건물 강당)

09:30 개회식 The opening ceremony

사회: 이관규(고려대)

The chairperson: Lee Kwankyu(Korea Univ.)

개회사: 김중신(한국 국어교육학회장), D. Badmaanyambuu(몽골 국립대 외국어문화대학장)

The opening address:

Kim Jungsin(The president of Korean language education research),

D. Badmaanyambuu(The dean of the school of foreign languages & cultures, NUM)

축 사: S. Tumur-Ochir(몽골 국립대 총장), 최기호(울란바타르대 총장)

The congratulatory address:

S. Tumur-Ochir(The president of NUM),

Choi Kiho(The president of UBU)

10:00~11:30 [기획발표 1]

[The planning announcement 1]

좌장: 돌마(몽골 국립대)

The chairperson: Dulmaa. B.(NUM)

김중신(수원대) '한국에서의 국어 교육 연구와 실제'

Kim Jungsin(Suwon Univ.) Research and Practice of Korean Language in Korea

최정순(배재대) '한국에서의 한국어 교육 실태와 과제'

Choe Jeongsoon(PaiChai Univ.) Reality and Task of Korean Education in Korea

전은주(부산대) '다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육과정의 내용 체계'

Jeon, Eunju(Pusan National Univ.) A Study on the Contents Organization of KSL Curriculum

11:40~13:10 [기획발표 2]

[The planning announcement 2]

좌장: 전은주(부산대)

The chairperson: Jeon, Eunju(Pusan National Univ.)

Erdenechimeg.G(NUM) '몽골에서의 한국어 교육 현황 및 과제'  
The Present State and Challenges of Korean Language Education in Mongolia

Dulmaa. B.(NUM) '몽골에서의 한국문화 교육'  
Korean culture education in Mongolia

Bat-Ireedui. J.(NUM 몽골학연구소) '몽골에서의 몽골학 현황 및 방향, 전망'  
The Present condition, the future direction and the prospect of Mongolianology in Mongolia

14:30~18:00

**제1분과 국어 교육 (제1번 건물 강당)**

**Section 1 Korean education**

좌장: 김유범(고려대)

The chairperson: Kim Yupum(Korea Univ.)

구본관, 박혜진(서울대) '단어형성법 교육의 개념 교육에 대한 연구'  
Koo, Bonkwan .Park Hyejin(Seoul Univ.) A Study on the Education of Academic Concepts in Word-formation

이관희(서울대) '국어 문법교육에서 '학습자 중심'의 의미와 방향'  
Lee Kwanhee(Seoul Univ.) The meaning and direction of the 'Learner-centred' in Korean grammar education

김원경(수원대) '형태격과 의미격'  
Kim Wonkyoung(Suwon Univ.) Morphological Case and Semantic Case

이관규(고려대) '-기 때문에' 구문은 부사절인가?  
Lee Kwankyu(Korea Univ.) Are the Constructions of '-Ki Ttaemune' Adverbial Clause?

좌장: 강선화(울란바타르대)

The chairperson: Kang Seonwha(Ulaanbaatar Univ.)

김명순(부산대) '한국어 독해 능력 수행 평가 방안 연구'  
Kim Myungsoon(Pusan National Univ.) The performance assessment method of reading comprehension ability in Korean as a foreign language

박보현(고려대) '문법 평가에서 문법 지식의 위상 재고'  
Park Bohyun(Korea Univ.) A Reconsideration of the Status of Grammatical Knowledge in the Evaluating Korean Grammar.

Choimaa.Sh(NUM) '몽골 문자를 가르쳐 온 전통 '  
Tradition of Teaching Mongolian Character

Erdenesuren(NUM) 몽골의 대학교에서의 한국어 통역강의 현황 및 개선점  
The realities and improvement points of Korean interpretation courses in Mongol

Narmandakh. D.(Ulaanbaatar Univ.) '한국 고유명사를 몽골어 번역할 것에 대해'  
A study on translating the proper nouns of Korean into Mongolian language

14:30~18:00

**제2분과 한국어 교육 (제1번 건물 320호)**

**Section 2 Korean education as foreign language**

좌장: 에르덴치맥(몽골 국립대)  
The chairperson: Erdenechimeg(NUM)

지현숙(배재대) '몽골 내 한국어교육의 활성화를 위한 평가 연구의 과제 -비판이론적 평가관을 중심으로-'  
Jee Hyunsuk(PaiChai Univ.) The Research Tasks of Language Assessment for Activating Korean Education in Mongol -Based on Critical Assessment View-

장영아(Ulaanbaatar Univ.) '한국어 의문법 교육을 위한 한국어 수업 모형연구'  
Jang Younga(Ulaanbaatar Univ.) A study on Korean language instruction model for the interrogative sentences education

강선화(Ulaanbaatar Univ.) '한국어와 몽골어의 동사파생법 비교'  
Kang Seonwha(Ulaanbaatar Univ.) A comparative study of the verb-derivation in Mongolian and Korean Languages

Khandarmaa. L.(NUM Ulaanbaatar) '영화를 통한 한국어 교육'  
Korean Language Education through Movies

최 열(배재대) '한국어 학습자의 비원어민 한국어교사에 대한 인식 연구 -몽골인 학습자를 대상으로-'  
Choi Yeol(PaiChai Univ.) Study of Mongolian students' perception in non-native Korean teacher

좌장: 바트이레뒤(몽골 국립대)  
The chairperson: Bat-Ireedui.J((NUM)

Bayarmaa. G.(Ulaanbaatar Univ.) '몽골어와 한국어 방언 비교'  
A comparative study on the dialect in Mongolian and Korean Language

Battsetseg.P(배재대) '몽골 학습자 대상 한국어 구어 교육의 논점'  
The Issues of Spoken Korean Language Education in Mongolia

최규발(고려대) '한국어와 중국어의 존재 이동동사의 문법화 조건 대조'  
Choi Kyubal(Korea Univ.) A contrastive study on conditions for the grammaticalization of substantive verbs and movement verbs in Korean and Mandarin Chinese.

고창수(한성대) '한국어 후치사와 중국어 개사의 단어적 성격에 대하여'  
Ko Changsoo(Hansung Univ.) On the note between the postposition of Korean and the coverb of Chinese

14:30~18:00

**제3분과 한국어학 및 문학 (제1번 건물 330호)**

**Section 3 Korean linguistics & literature**

좌장: 에르덴수렝(몽골 국립대)

The chairperson: Erdenesuren(NUM)

Munkhjargal. T.(Mongolian University of Science and Technology) '한국어의 관용어가 문화언어학의 연구대상이 되는 것에 관하여'

Cultural elements of Korean idioms

Oyuntsetseg. D.(NUM) '한국의 문화외교: 신한류 현황과 몽골에서의 한류'

A study on cultural diplomacy of Korea

안창수(부산대) '<서동요>로 살펴 본 고전문학 교육의 문제점'

Ahn Chang Soo(Pusan National Univ.) Problems in Education of Classic Works of Literature through <Seo Dong Yo>

이희춘(부산대) '시조 형식의 현대성 재고'

Lee Hechoon(Pusan National Univ.) The Reconsideration of Modernity in the forms of Sijo

좌장: 구본관(서울대)

The chairperson: Koo, Bonkwan(Seoul Univ.)

조일영(교원대) '악기 연주동사 의미 연구-타다, 불다, 치다를 중심으로-'

Cho Ilyoung(Korea National University of Education) A Study on Korean Verb of playing musical instrument -Centered on /tada/, /pulda/, /chida/-

최호철(고려대) '현대 한국어 '않다'에 대하여'

Choe Hochol(Korea univ.) On 'anh-da' of Modern Korean.

김유범(고려대), 오재혁(경기대) '표준발음법의 음성, 음운론적 고찰 -동일 조음위치의 연속된 두 자음의 경음화를 중심으로'

Kim Yupum(Korea Univ.) .Oh Jaehyuk(Kyonggi Univ.) On the fortis phenomenon of the two successive consonants with the same place in Korean

이규범(고려대) "'X찮-'의 형성과 기능'

Lee Kyubum(Korea univ.) Formation and function of 'Xchanh'

**18:30**

**[만찬] A dinner party**

10:00~12:00

**제4분과 비교언어학 (제1번 건물 강당)****Section 4 Comparative linguistics**

좌장: 김원경(수원대)

The chairperson: Kim Wonkyung(Suwon Univ.)

Nguyen Thi Huong Sen(University of Vietnam) '베트남의 모국어 교육에 관한 연구-쓰기 교육 중심으로'  
A study on the mother tongue education in Vietnam

Ju Songhee(중국 연변대) '한국어 공간 형용사 교육 연구'  
A Study on Spatial Adjectives in Modern Korean

Dursun ESSIZ(터키 예르지스대) '한국어와 터키어의 양태부사 비교 연구'  
A Comparative Study on Korean•Turkish Manner Adverbs

Battulga. Ch.(몽골 국립대) '한국인이 몽골어 학습 시에 겪는 어려움에 대해서'  
Korean learner's difficulties in Mongolian language learning

**12:00 폐회식 The closing ceremony****[포스터 발표] Poster presentation**

D. Urtnasan(서울대) '몽골어 모음 약화에 대한 실험음성학적 연구와 몽골어 발음교육'  
D.Urtnasan(Seoul Univ.) An Experimental Phonetic's Research of Mongolian Reduced Vowels and Method of Mongolian Correct Pronunciation

한옥순(수원대) '재귀번역을 활용한 외국인을 위한 문학교육방법'  
Han Oksoon(Suwon Univ.) A study on methods using reflexive translation of the literature education for foreigners

이현주(고려대) "'말-글'의 다의어 확장 연구 -인지언어학적인 관점에서-'  
Lee Hyunju(Korea Univ.) A study on the meaning extention of 'mal-guel' in Korean.

이소라(이화여대) '중도입국 청소년의 학업문식성 신장을 위한 한국어 교재 개발 연구 -재한 몽골 청소년의 요구조사를 중심으로-'  
Lee Sora(Ewha Univ.) A Study on the Developing "Korean Textbook" for Increasing Academic Literacy of Immigrant youth: Focusing on needs of Mongolian migrant youth

## <조직 위원회> The Organizing Committee

공동 위원장: 김종신(한국 국어교육학회장), D.Badmaanyambuu(몽골 국립대 외국어문화대학장)

Co-Chairman:

Kim Jungsin(The president of Korean language education research),

D. Badmaanyambuu(The dean of the college of foreign language & culture, NUM)

공동 운영 위원장: 이관규(고려대), Dulmaa.B(몽골 국립대)

Co-chairs of the Steering Committee:

Lee Kwankyu(Korea univ.), Dulmaa. B.(NUM)

운영 위원:

The Steering member:

한국 측: 구본관(서울대), 김원경(수원대), 김유범(고려대), 전은주(부산대)

Korean team: Koo Bonkwan(Seoul Univ.), Kim Wonkyoung(Suwon Univ.), Kim Yupum(Korea Univ.),  
Jeon Eeunju(Pusan National Univ.)

몽골 측: 강선화(울란바타르대), 바트이레뒤(몽골 국립대), 에르덴치맥(몽골 국립대), 에르덴수렝(몽골 국립대)

Mongol team: Kang Seonwha, Ulaanbaatar Univ.), Bat-Ireedui(NUM),  
Erdenechimeg(NUM), Erdenesuren(NUM)

간사: 천은숙(수원대), 박보현(고려대), 벨러르(몽골 국립대)

The assistant administrator: Cheon Eunsook(Suwon Univ.), Park Bohyun(Korea Univ.)

## <홈페이지> The homepage

한국 국어교육학회 Association of Korean Language Education Research, KOREA

[www.koredu.net](http://www.koredu.net)

고려대 한국어문교육연구소 The Center for Korean Literature & Language Education, Korea University

<http://kille.korea.ac.kr>

몽골 국립대학교 National University of Mongolia

[www.num.edu.mn](http://www.num.edu.mn)

## <목 차>

### 기획발표 1

#### The planning announcement 1

김중신(수원대) '한국에서의 국어 교육 연구와 실제- 학술지 수록 논문을 대상으로-'  
Kim Jungsin(Suwon Univ.) Research and Practice of Korean Language in Korea-----1

최정순(배재대) '한국에서의 한국어 교육 실태와 과제'  
Choe Jeongsoon(PaiChai Univ.) Reality and Task of Korean Education in Korea-----13

전은주(부산대) '다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육과정의 내용 체계'  
Jeon, Eunju(Pusan National Univ.) A Study on the Contents Organization of KSL Curriculum-----25

### 기획발표 2

#### The planning announcement 2

Erdenechimeg.G(NUM) '몽골에서의 한국어 교육 현황 및 과제'  
The Present State and Challenges of Korean Language Education in Mongolia-----46

Dulmaa. B.(NUM) '몽골에서의 한국문화 교육'  
Korean culture education in Mongolia -----55

Bat-Ireedui. J.(NUM 몽골학연구소) '몽골에서의 몽골학 현황 및 방향, 전망'  
The Present condition, the future direction and the prospect of Mongolianology in Mongolia-----61

### 제1분과 국어 교육

#### Section 1 Korean education

구본관, 박혜진(서울대) '단어형성법 교육의 개념 교육에 대한 연구'  
Koo, Bonkwan .Park Hyejin(Seoul Univ.) A Study on the Education of Academic Concepts in Word-formation-----68

이관희(서울대) '국어 문법교육에서 '학습자 중심'의 의미와 방향'  
Lee Kwanhee(Seoul Univ.) The meaning and direction of the 'Learner-centred' in Korean grammar education-----84

김원경(수원대) '형태격과 의미격'  
Kim Wonkyoung(Suwon Univ.) Morphological Case and Semantic Case-----114



이관규(고려대) '-기 때문에' 구문은 부사절인가'  
Lee Kwankyu(Korea Univ.) Are the Constructions of '-Ki Ttaemune' Adverbial Clause?120

김명순(부산대) '한국어 독해 능력 수행 평가 방안 연구'  
Kim Myungsoon(Pusan National Univ.) The performance assessment method of reading comprehension ability in Korean as a foreign language-----133

박보현(고려대) '문법 평가에서 문법 지식의 위상 재고'  
Park Bohyun(Korea Univ.) A Reconsideration of the Status of Grammatical Knowledge in the Evaluating Korean Grammar.-----144

Choimaa.Sh(NUM) '몽골 문자를 가르쳐 온 전통 '  
Tradition of Teaching Mongolian Character-----153

Erdenesuren(NUM) 몽골의 대학교에서의 한국어 통역강의 현황 및 개선점  
The realities and improvement points of Korean interpretation courses in Mongol-----165

Narmandakh. D.(Ulaanbaatar Univ.) '한국 고유명사를 몽골어 번역할 것에 대해'  
A study on translating the proper nouns of Korean into Mongolian language-----168

## 제2분과 한국어 교육

### Section 2 Korean education as foreign language

지현숙(배재대) '몽골 내 한국어교육의 활성화를 위한 평가 연구의 과제 -비판이론적 평가관을 중심으로-'

Jee Hyunsuk(PaiChai Univ.) The Research Tasks of Language Assessment for Activating Korean Education in Mongol -Based on Critical Assessment View-----175

장영아(Ulaanbaatar Univ.) '한국어 학습자를 위한 문화 교육 방안 연구'  
Jang Younga(Ulaanbaatar Univ.) A study on method of culture education for Korea language learner-----189

강선화(Ulaanbaatar Univ.) '한국어, 몽골어 파생동사 비교 -동사에서 동사로의 파생접사를 중심으로-'

Kang Seonwha(Ulaanbaatar Univ.) A comparative study of the verb-derivation in Mongolian and Korean Languages-----197

Khandarmaa. L.(NUM Ulaanbaatar) '영화를 통한 한국어 교육'  
Korean Language Education through Movies-----212

최 열(배재대) '한국어 학습자의 비원어민 한국어교사에 대한 인식 연구 -몽골인 학습자를 대상으로-'

Choi Yeol(PaiChai Univ.) Study of Mongolian students' perception in non-native Korean

teacher -----217

Bayarmaa. G.(Ulaanbaatar Univ.) '몽골어와 한국어 방언 비교'  
A comparative study on the dialect in Mongolian and Korean Languages-----230

Battsetseg.P(배재대) '몽골 학습자 대상 한국어 구어 교육의 논점'  
The Issues of Spoken Korean Language Education in Mongolia-----241

최규발(고려대) '한국어와 중국어의 존재 이동동사의 문법화 조건 대조'  
Choi Kyubal(Korea Univ.) A contrastive study on conditions for the grammaticalization  
of substantive verbs and movement verbs in Korean and Mandarin Chinese. -----252

고창수(한성대) '한국어 후치사와 중국어 개사의 단어적 성격에 대하여'  
Ko Changsoo(Hansung Univ.) On the note between the postposition of Korean and the  
coverb of Chinese-----258

### 제3분과 한국어학 및 문학

#### Section 3 Korean linguistics & literature

Munkhjargal. T.(Mongolian University of Science and Technology) '한국어의 관용어가 문  
화언어학의 연구 대상이 되는 것에 관하여'  
A Cultural linguistics research on Korean idioms-----268

Oyuntsetseg. D.(NUM) '한국의 문화외교: 신한류 현황과 몽골에서의 한류'  
A study on cultural diplomacy of Korea-----274

안창수(부산대) '<서동요>로 살펴 본 고전문학 교육의 문제점'  
Ahn Chang Soo(Pusan National Univ.) Problems in Education of Classic Works of  
Literature through <Seo Dong Yo>-----289

이희춘(부산대) '시조 형식의 현대성 재고'  
Lee Hechoon(Pusan National Univ.) The Reconsideration of Modernity in the forms of  
Sijo-----302

조일영(교원대) '악기 연주동사 의미 연구-타다, 불다, 치다를 중심으로-'  
Cho Ilyoung(Korea National University of Education) A Study on Korean Verb of playing  
musical instrument -Centered on /tada/, /pulda/, /chida/-----314

최호철(고려대) '현대 한국어 '않다'에 대하여'  
Choe Hochol(Korea Univ.) On 'anh-da' of Modern Korean.-----325

김유범(고려대), 오재혁(경기대) '표준발음법의 음성, 음운론적 고찰 -동일 조음위치의 연속  
된 두 자음의 경음화를 중심으로'

Kim Yupum(Korea Univ.) .Oh Jaehyuk(Kyonggi Univ.) On the fortis phenomenon of the two successive consonants with the same place in Korean-----330

이규범(고려대) 'X참-'의 형성과 기능'  
Lee Kyubum(Korea Univ.) Formation and function of 'Xchanh'-----340

제4분과 비교언어학  
Section 4 Comparative linguistics

Nguyen Thi Huong Sen(University of Vietnam) '베트남의 모국어 교육에 관한 연구 - 쓰기 교육 중심으로'  
A study on the mother tongue education in Vietnam-----352

Ju Songhee(중국 연변대) '한국어 공간 형용사 교육 연구'  
A Study on Spatial Adjectives in Modern Korean-----374

Dursun ESSIZ(터키 예르지스대) '한국어와 터키어의 양태부사 비교 연구'  
A Comparative Study on Korean•Turkish Manner Adverbs-----390

Battulga. Ch.(몽골 국립대) '한국인이 몽골어 학습 시에 겪는 어려움에 대해서'  
Korean learner's difficulties in Mongolian language learning-----397

포스터 발표  
Poster presentation

D. Urtnasan(서울대) '몽골어 모음 약화에 대한 실험음성학적 연구와 몽골어 발음교육'  
D.Urtnasan(Seoul Univ.) An Experimental Phonetic's Research of Mongolian Reducted Vowels and Method of Mongolian Correct Pronunciation-----407

한옥순(수원대) '재귀번역을 활용한 외국인을 위한 문학교육방법'  
Han Oksoon(Suwon Univ.) A study on methods using reflexive translation of the literature education for foreigners-----408

이현주(고려대) "'말-글'의 다의어 확장 연구 -인지언어학적인 관점에서-'  
Lee Hyunju(Korea Univ.) A study on the meaning extention of 'mal-guel' in Korean.--409

이소라(이화여대) '중도입국 청소년의 학업문식성 신장을 위한 한국어 교재 개발 연구 -재한 몽골 청소년의 요구조사를 중심으로-'  
Lee Sora(Ewha Univ.) A Study on the Developing "Korean Textbook" for Increasing Academic Literacy of Immigrant youth: Focusing on needs of Mongolian migrant youth-----410

## 한국에서의 국어 교육 연구와 실제 - 학술지 수록 논문을 대상으로 -

김중신(국어교육학회 회장, 수원대학교)

### <차 례>

1. 서론
2. <국어교육>, <국어교육학 연구> 게재 논문 개황
3. 학술지 게재 논문을 통해 본 추후 과제
4. 결론

## 1. 서론

주지하다시피 ‘국어교육’은 ‘국어’+‘교육’이라는 두 가지 과제가 결합하여 이루어지는 학문이다. ‘국어’의 한자 표기는 ‘國語’, 영문 표기는 ‘national language’이지만 한국에서는 속칭 ‘한국어’를 말한다. 이것이 학문이나 교육의 범주로 쓰일 때에는 한국어와 한국 문학을 아우르기도 한다.<sup>1)</sup> 또한 ‘교육’의 학문 분류상 용어는 ‘pedagogy’이지만 일반적으로는 ‘教育’ 혹은 ‘education, teaching’<sup>2)</sup>으로 쓰인다. 따라서 국어교육은 한국어와 한국 문학(문화)를 가르치는 일 혹은 학문이라고 정의할 수 있다.

용어상의 정의에서도 알 수 있듯이 국어교육의 연구 대상은 크게 두 가지 범주를 이루고 있다. 하나는 ‘국어’와 관련된 것으로서 주로 내용에 관한 영역이고, 다른 하나는 ‘교육’과 관련된 것으로 주로 방법에 관한 영역이다. 이 분야에 대한 학문적 동향을 살피는 것은 여러 가지 방법이 있겠지만 최근 가장 유력한 두 학회에 게재된 논문의 내용과 분포를 살피는 것이 유용할 것이다.

현재 한국에서 국어교육학과 관련된 학회는 모두 50여개에 이른다. 이 중에는 국어교육학의 세부 영역을 다루는 학회도 포함되어 있지만 국어교육학 전체를 아우르면서 전국적인 명성을 갖고 있는 학회는 두 군데를 짚을 수 있다. 하나는 한국어교육학회이며 다른 하나는 국어교육학회이다.

한국어교육학회(<http://www.koredu.org>)는 1955년에 창립된 이래 현재까지 273회에 걸친 학술대회를 개최하고 또한 <국어교육>이라는 학술지를 137호를 간행한 한국 국어교육학계의 최고(最古)이자 최고(最高)의 학회라고 할 수 있다. 또한 한국어교육학회

1) 최근에는 ‘한국 문화’라는 범주도 포함되는 경향이 있다.

2) ‘교육’이 학문으로 쓰일 때는 ‘pedagogy’로 번역된다. ‘교육학’은 근대 과학적 방법으로 연구하고 그 성과를 체계화하여 정리한 학문을 말한다.

(http://koredu.net) 1991년 3월 창립된 이래 현재까지 50회에 걸친 학술대회를 개최하고 <국어교육연구>라는 학술지를 43호를 간행하고 있다. 특히 소장학자들을 중심으로 활발한 활동을 이어가고 있는 것을 특징으로 한다.

관록의 한국어교육학회와 패기의 국어교육학회는 명실상부하게 한국의 국어교육학을 이끌어가는 학회라고 할 수 있다. 이 두 학회에 수록된 논문의 성향을 살펴보면 현재 한국어교육학의 현황을 점검하는데 더없이 좋은 자료가 될 것이라 생각한다.

## 2. <국어교육>, <국어교육학 연구> 게재 논문 개황

### 1) 기획 논문 주제 분석

최근 3년간 두 학회에서 기획 주제로 설정한 것을 살펴보면 현재 국어교육학의 공적인 관심사를 엿볼 수 있을 것이다. 주지하다시피 학회의 기획 주제는 회장단과 이사회의 논의를 거쳐 결정되는 것이므로 학계의 공통적인 관심사를 다루는 경우가 많다. 기획 주제로 선정된 분야는 당시 학계의 공적인 담론이라고 볼 수 있다.

[표 1] <국어교육>지에 게재된 기획 주제 명칭과 논문 편수((2009~2012년, 129~137호))

발행 시기	발행 호수	학술 대회의 기획 주제	논문 편수
2009	129	국제화 시대의 국어교육	13편
	130	(학술지에 명시되지 않았음)	12편
2010	131	남북 국어교육 및 해외 민족어 교육	21편
	132	故蘭臺李應百博士追慕特輯	10편
	133	국어과 교육과정 설계와 학문적 쟁점	12편
2011	134	국가 수준 학업 성취도 평가의 개선을 위한 국어과 평가 이론의 정립	14편
	135	국가 수준 학업 성취도 평가의 개선을 위한 국어과 평가 이론의 정립	12편
	136	텍스트의 본질과 특성에 따른 국어과 교수 학습의 정련화	13편
2012	137	2011 개정 국어과 교육과정	15편
계	9개 호		121편

<국어교육>에는 국어교육의 대내외적 위상이 높아지고 있는 현황을 반영하듯이 국어교육

의 대외적 위상을 점검하는 데 초점을 두고 있음이 눈에 띈다. 아울러 국어교육의 내적 정합성을 위한 국어과 평가 이론의 정립을 2호에 걸쳐 특집으로 다루고 있다. 특기할 만한 것은 올봄에 2011 개정 국어과 교육과정을 심층적으로 분석하고 있다는 점이다. 이러한 주제를 다루고 있는 것은 본 학회가 국어교육학의 모학회로서 국어교육학의 시급한 과제인 교육과정 개정에 따른 문제점을 짚어 보는 것으로서 그 위상에 걸맞는 역할을 하고 있다고 보인다.

[표 2] <국어교육학연구>에 게재된 기획 주제와 논문편수((2010~2012년, 39~43호)

발행 시기	발행 호수	학술 대회의 기획 주제	논문 편수
2010	39	국어교육과 디지털 리터러시	16편
2011	40	어휘 교육의 발전 방향 탐색	20편
	41	읽기(독서)에서의 교육 내용 위계화	24편
	42	국어교육과 교과서	20편
2012	43	(학술지에 명시되지 않았음)	19편
계	5개 호		99편

반면에 소장학자 중심으로 구성된 <국어교육학연구>에는 국어교육의 세부적인 영역에 초점을 두고 있다. 점차 디지털화 되고 있는 추세에 따라 국어교육에서 전자 문식성을 어떻게 다룰 것인가에 관심을 두고 있으며, 이외에도 어휘, 교육 내용 위계화 등 국어교육의 학문적 주된 관심사에 연구 역량을 집중하고 있다. 특이할만한 점은 <국어교육>과 마찬가지로 국어교육의 실현체라고 할 수 있는 ‘교과서’를 기획 주제로 삼고 있어 작년에 개정된 국어과 교육과정과 교과서 검토의 문제점을 심각하게 받아들이고 있다.

## 2) 개별 논문 주제 분석

[표 3] 두 학술지 게재 논문 영역별 분포 현황

대영역(비율)	중영역(비율)	소영역	편수
국어(61%)	국어교과학 (49.7%)	표현/이해	38
		문법	23
		문학	37

	매체(5.6%)	매체	11
	한국어(5.6%)	한국어교육	11
교육(36%)	교육(36.0%)	교육과정	23
		교과서	20
		교사/교수법	17
		평가	11
기타(3%)		기타	6
계	100(%)		197(편)

앞에서 언급한 대로 ‘국어 교육’은 ‘국어’라는 내용적 학문과 ‘교육’이라는 방법적 학문으로 양분될 수 있다.

‘국어’는 크게 3부분으로 나뉘는데 전통적인 학문 분류에 속하는 ‘국어교과학’ 분야와 제2외국어로서의 한국어를 연구하는 ‘한국어교육’ 그리고 최근 매체 환경의 변화에 따른 다중매체 언어를 대상으로 하는 ‘매체 교육’이 그것이다. 이 중에서 ‘국어 교과학’은 다시 세 부분으로 나뉘는데 ‘말하기, 듣기, 읽기, 쓰기’라는 기능적 차원의 국어교육적 능력을 함양하는 ‘표현/이해교육’, 그리고 ‘문법 교육’과 ‘문학 교육’이 그것이다.

‘교육’은 교육의 전체적인 틀을 기획하는 ‘교육과정’, 교육의 내용에 해당하는 ‘교과서’, 교육의 방법에 해당하는 ‘교사/교수법’ 그리고 최종적으로 교육이 이루어진 전 과정을 재점검하는 ‘평가’ 등 네 부분으로 나눌 수 있다.

학술지에 게재된 논문은 연구자들의 개별적 관심사를 반영하기 마련이다. 투고된 논문은 각 지역별, 전공별로 배분된 편집위원의 공정한 심사를 거쳐서 게재를 하게 되므로 수록된 논문은 개별 관심사에 대한 학계의 공인을 거친 것이라고 할 수 있다.

여기서 분석의 대상으로 삼은 것은 <국어교육>(한국어교육학회)에 게재된 논문으로서 2009년부터 2012년까지 129호에서 137호에 이르는 총 9개호의 학술지에 수록된 논문을 대상으로 삼았다. <국어교육학연구>(국어교육학회)에 게재된 논문의 연구 주제는 2010년부터 2012년까지 39호에서 43호에 이르는 총 5개호의 학술지에 수록된 논문을 대상으로 삼았다. 이 두 개 학술지에 게재된 논문을 영역별로 정리하면 다음과 같다.

두 학술지에 수록된 논문 중 조사 대상은 모두 197편이다. 이 중에서 내용 영역이 ‘국어’에 해당한 편수는 모두 120편으로 전체의 61%에 해당한다. 방법 영역인 ‘교육’에 해당하는 편수는 71편으로 전체의 38%에 해당한다.

국어교육학이 전통적으로 국어교과학에 기반을 두고 있는 관계로 내용 영역에 대한 관심이 높은 것에 원인이 있는 것으로 보인다. 최근 들어 국어교육학에 대한 정책적, 실천적 요구가 급증함에 따라 방법 영역인 ‘교육’에 대한 관심이 점차 높아질 것으로 보인다.

그러면 구체적으로 각 영역별 논문 편수와 세부 연구 주제를 살펴보기로 하자.

[표 4] 표현/이해 교육의 게재 논문 현황

영역(편수)	하위 분야	기관	편수	세부 연구 주제의 핵심어	
표현 / 이해 교육 (38)	화법 (10)	교수법(4)	국	3	이야기 교육 내용, 상위담화, 의미연결 인식
			한	1	면담 교육
		말하기태도(2)	국	1	말하기 불안
			한	1	말하기 효능감
		실행연구(4)	국	3	거절 화행, 면접 담화, CEDA 토론
			한	1	수행평가 사례
	독서 (13)	이론/현황(4)	국	3	텍스트 복잡도, 텍스트 수준의 위계화, 이독성
			한	1	PISA 2009 읽기 영역 결과 분석
		독자연구(6)	국	5	반응 양상, 읽기 발달, 읽기 교육 방향, 생애교육
			한	1	읽기 태도
		실행연구(3)	국	2	독서 감상문, 문장 교육과 읽기 교육의 통합
			한	1	정보 덜어내기와 더해놓기
	작문 (15)	이론/현황(3)	한	3	작문 이론, 글 난도(difficulty) 평가, 과제 표상
			국	2	쓰기 윤리, 쓰기 효능감
		쓰기태도(3)	한	1	쓰기 동기, 글쓰기 의식
국			2	프로젝트형 글쓰기 상담, 동료 반응과 그 수용 양상	
실행연구(9)		한	7	협동적 쓰기, 인쇄 광고 표제, 타자성 지향의 글 쓰기, 필자의 정보 변환 양상, 논설문 평가, 텍스트 특성 비교, 비평문 쓰기	

\*'국'은 <국어교육학연구>(국어교육학회), '한'은 <국어교육>(한국어교육학회)에 수록된 논문임

표현/이해 교육에서는 모두 38편의 논문이 발표되었다. 화법, 독서, 작문 영역이 비교적 고르게 관심을 보이고 있다. 최근 들어 학교 현장에서 서술형 답안에 대한 요구가 급증하면서 작문 영역에 대한 집중도가 약간 높은 것으로 보인다. 특히 CEDA 토론에 대한 연구나 PISA 읽기 영역 결과를 분석한 논문들은 최근의 이론에 대한 추이를 잘 보여주는 것이라 하겠다.

[표 5] 문법 교육의 게재 논문 현황

영역(편수)	하위 분야	기관	편수	세부 연구 주제의 핵심어	
문법 교육 (23)	총론 (5)	이론/현황(5)	한	5	문법 교육의 현실, 언어 이론, 문법교육용 텍스트, 텍스트 중심 통합
			국	2	어휘 교육 평가의 이론, 평가 요소와 평가 유형
	어휘 (6)	변천사(1)	국	1	우리말 규범사



각론 (12)	비교 연구(3)	국	3	일본, 프랑스, 북한
	방법(1)	국	1	문법 교육 내용 기술 방안
	음운론(1)	한	1	표기상의 오류에 대한 음운론적 해석
	형태론(5)	한	5	단어 형성 과정, 보조사의 의미 분화, 용언 활용 규칙 습득 과정, 이야기를 활용한 품사 단위 내용 구성
	통사론(2)	한	2	시간 표현, 문장 부호
	평가(3)	국	1	생태학적 평가 방안
		한	2	문법 평가 이론, 문맥적 의미

문법 교육 영역에서는 모두 23편의 논문이 발표되었다. 흥미로운 사실은 두 학회의 학술지에 수록된 논문들이 보이는 관심사가 뚜렷한 차이를 보인다는 점이다.

<국어교육>(한국어교육학회)에 수록된 논문들은 문법 교육의 각론 부분에 해당하는 음운론, 형태론, 통사론 등 문법학에 대해 관심을 보이고 있는 반면에 <국어교육학연구>(국어교육학회)에서는 어휘에 대한 관심이 상당히 높은 것으로 보인다. 이는 문법학의 국어교육적 접근이 ‘탐구’의 대상으로 출발한 것과 무관하지 않은 것으로 보인다. 5차 교육과정 이후 국어교육이 도구 과목적 성격을 지향하던 때에 문법학은 단순 지식 과목으로 간주되어 국어교육 내에서의 위상이 흔들린 적이 있었다. 이때 문법학을 일종의 언어적 탐구 대상으로 전환하여 위상의 재정립을 모색하는 시도가 있었다. 이러한 시도는 주효하여 문법학의 국어교육 내에서의 위상을 재정립하는 계기가 되었다. 아쉬운 것은 2007 개정 이후 탐구로서의 문법 교육의 성격이 점차 무화되면서 문법적 지식이 그대로 국어교육의 내용 학문으로 자리잡아가고 있다는 점이다. 최근 들어 문법학과 문법교육학의 변별적 지점을 찾아가려는 노력이 산견되는 것은 고무적인 일이라 하겠다. 특히 한국어교육학회에서 ‘어휘’에 대한 집중적인 관심을 보이는 것은 학회를 구성하는 집행진들의 연구적 취향에 기인한 탓도 있겠지만 결과적으로 2009 개정 교육과정에서 ‘어휘’에 교육 내용이 대폭 강화된 것은 일정한 성과로 보인다.

[표 6] 문학 교육의 게재 논문 현황

영역(편수)	하위 분야	기관	편수	세부 연구 주제의 핵심어	
문학 교육 (37)	총론 (12)	성격연구(6)	국	2	생애교육으로서의 문학, 노인 리터러시
			한	4	문학교육에서 지식, 한국문학의 세계화, 문학 치료학
		교육과정(6)	국	2	문학 교육 내용 위계화, 구조화
			한	4	평가 방법, 제재 평가 문항, 문학교육적 실천 모형
	시	이론연구(5)	국	4	함축성 개념, 현대시교육의 형성, 생태시 교육방

	(12)				법, 시교육 평가의 개선 방안
			한	1	복합양식 텍스트화,
		실행연구(7)	국	1	영화 분석
	한		6	어부사시사, 김광균 시, 한용운 시, 미당 시, 김광 섭 초기시, 고전시가 쓰기	
	소설 (12)	이론연구(5)	국	1	서술자의 신빙성 평가
			한	4	인물 연구, 에피파니(Epiphany) 인식과 서사적 정 체성, 진정성의 서사 윤리, 서사텍스트의 텍스트 유형론
		실행연구(7)	한	6	고대설화, '황진이' 설화, 근대 전환기 구여성, 판 소리 흥미, 근대 해외 기행 문학, 환상 동화,
	희곡 (1)	실행 연구(1)	한	1	희곡과 연극 교육의 방안

문학 교육의 영역에서는 모두 37편의 논문이 발표되었다. 국어교과학 분야의 전체 논문 중 문법 분야보다는 많지만 표현/이해 분야보다는 1편이 적은 편수이다. 문학학 분야의 영역이 방대함에 비해 볼 때 숫자상으로는 매우 미미한 편이라고 할 수 있다. 주목할 것은 시나 소설, 희곡 등 문학의 장르별 연구 못지 않게 총론 분야, 즉 문학 교육의 성격과 방법 분야에 대한 연구가 활발히 이루어지고 있다는 점이다. 문학의 속성상 학문적 위계화를 설정하기가 분명하지 않은 실정에서 이 분야에 대한 연구가 적극적으로 이루어지고 있는 것은 고무적이라고 할 수 있다.

문학적 제재에 대한 교육적 연구가 제재 연구의 성격을 크게 벗어나지 못하고 있는 실정에서 문학 교육의 성격과 방법에 대한 연구는 지속적으로 이루어질 필요가 다분히 있다. 다만 그 연구의 질이 이론적 가설을 세우고 이를 스스로 검증하는 수준을 넘어서지 못하는 것은 자못 아쉬운 바가 있다. 특기할만한 사실은 <국어교육>(한국어교육학회)지에는 개별 작품에 대한 교육적 연구가 활발히 이루어지고 있다는 점이다. 이는 해당 학회가 연륜이 깊다는 것과 무관할 수 없는 바, 국어교육학에 대한 이론적 천착보다는 작품에 대한 교육적 접근에 좀더 많은 관심을 갖고 있는 때문으로 보인다.

[표 7] 매체 교육의 제재 논문 현황

영역 (편수)	하위 분야	기관	편수	세부 연구 주제의 핵심어
매체 교육 (11)	이론 연구(5)	국	1	생태학의 관점에 따른 인터넷 매체언어 교육 내용
		한	4	초기 매체교육, 매체언어의 사용 양상, 교육 내용, 소셜 미디어의 소통 구조
	실행 연구(6)	국	3	매체 과목, TV 논증 텍스트 분석 모형, 퍼지 이론 논증 도식 유형화

		한	3	인터넷 통신, TV 광고, 간판 매체
--	--	---	---	----------------------

매체 교육은 2007 개정 교육과정에서 국어과의 교과목으로 편성된 이후 활발한 연구가 진행되었으나 2009 개정 교육과정에서 교과목이 폐지되고 하나의 교육 영역으로 범위가 한정된 이후 점차 관심이 열어지고 있는 실정이다. 하지만 국어교육의 외연적 확장이라는 점에서 이 영역에 대한 연구는 결코 등한시할 수 없다.

[표 8] 한국어 교육의 게재 논문 현황

영역 (편수)	하위 분야	기관	편수	세부 연구 주제의 핵심어
한국어 교육 (11)	교육과정/교 수법(5)	국	3	표준 한국어 교육과정 용어, 기술 원리, 교수 지식
		한	2	재외동포 청소년, 남북통일시대의 국어교육의 방향
	표현이해(2)	국	1	의사소통 전략 구사 양상
		한	1	고급 읽기 교재
	문화/문학(3)	국	1	읽기텍스트 선정 전략
		한	2	한국문화교육의 쟁점과 전망, 현대시 교육
	문법(9)	국	3	다의 관계 인식, 관용표현, 계승어
		한	6	문법성 판단 테스트, 문법 습득 양상, 조사 중첩 습 득 양상, 목표어, 고유어, 어휘 오류
	해외 사례(5)	국	3	호주, 북한, 태국
		한	2	독일, 중국

한국어 교육 분야의 게재 논문은 모두 11편이다. 주지하다시피 한국어교육은 ‘이중 언어 학회’, ‘국제한국어교육학회’ 등 관련 전공 학회에서 세부 영역에 대한 논문이 발표되고 있다. 한국어 교육에 대한 관심에 비추어 볼 때 두 학회지에 수록된 논문은 비교적 소략하다고 할 수 있다. 다만 유관 전공 학술지에는 관련 학자들이 집중적으로 논문을 투고하는데 비해 이 두 학술지에는 한국어교육에 대해 변외의 관심을 갖고 있는 학자들의 논문이 수록되고 있는 점으로 미루어 학술적 가치는 작지 않다고 할 것이다.

주목할 것은 한국어 교육 분야에서 문법은 주로 어휘 영역에 대한 연구가 집중적으로 이루어지고 있다는 점이다. 이는 한국어 교육의 주요 교육 목표가 의사 소통 능력 함양에 있으며, 한국어 학습자들의 언어 구사 능력 중 어휘력이 가장 뒤떨어져 있다는 점과 무관하지 않다고 본다.

[표 9] ‘교육’ 영역의 게재 논문 현황

영역(편수)	하위 분야	기관	편수	세부 연구 주제의 핵심어
교육과정 (23)	성격(9)	국	3	국어생활사, 국어과 통합 교육 양상, 융복합 교육의 양상
		한	6	국어교과의 범교과적 위상, 영어공용어화, 세계화 시대, 국어교육 질적 연구 동향, 교육과정 설계와 개발의 기반 학문, 국어과 교육과정과 교과서 검토
	개발 과정(10)	국	3	2009 교육과정 비판적 검토, 2011 교육과정의 생태학적 검토, 국어 교과서의 영역명
		한	7	국어과 교육과정 변천사, 국어 정책과 국어 교육, 2009, 2001 국어과 교육과정 등
	내용 체계(4)	국	2	내용 조직, 텍스트 분류 체계
		한	2	국어과 교육과정에서 ‘내용 체계’의 위상, 영재교육의 체계
교과서 (20)	개발(5)	국	4	전자 교과서, 국어교과서 평가, 현황과 과제, 교과서의 역사적 변천,
		한	1	초등 읽기 교과서
	체계(11)	국	1	통합 단원 구성
		한	10	심화 선택과목(화법, 독서, 작문, 문법, 문학, 매체언어)
	제재(4)	국	2	교과서 반영 양상, 통합적 국어교과서
		한	2	교과서 제재 선정, 주장과 근거
교사/교수 법 (17)	이론 연구(6)	국	4	교과서 선정, 교사의 국어 능력, 학습자 중심 교육, 수업 비평,
		한	2	지식으로 수업 보기, 국어과 수업설계 지도
	모형 연구(5)	국	3	수업 목표 제시 양상, ‘시범 보이기’의 문제 양상, 국어수업 딜레마
		한	2	독서연극을 통한 문법 지도, ‘또물또’ 발문 모형
	실행 연구(6)	국	4	텍스트 유형별 선호와 인식, 수업 대화 방법, 수업 비평 글쓰기, 교수 첨삭 담화
		한	2	설득 텍스트, ‘정보전달’ 텍스트

평가 (11)	총론(4)	국	2	텍스트 질적 평가 방안, 논설문 평가의 엄격성 및 일관성
		한	2	평가의 정합성 분석의 기초, 국어과 평가의 정합성 분석
	각론(7)	국	1	수능 언어 영역 개선 방향
		한	6	국가 수준 학업성취도 평가(본질, 듣기, 읽기, 쓰기, 문학, 시행 체제)
기타 (6)	문식성(1)	국	1	문식성 교육의 실천적 원리
	자동언어(3)	국	3	문서 자동 요약의 현황과 과제, 자연언어처리, 자동 교정기
	인접학문(1)	국	1	학제적 접근
	통합 연구(2)	한	2	장르 중심 통합 단원, '설득' 범주의 교육 내용 통합,

방법론적 영역에 속하는 '교육' 영역은 '국어' 영역에 비해 논문 편수는 작다. 하지만 점차 국어교육학의 위상이 잡혀감에 따라 '교과 내용학'(국어)에 대한 관심 못지않게 '교과 방법학'(교육)에 대해 관심을 더 많이 받고 있다. 특히 2007 개정 교육과정에 이은 2009 개정 총론 교육과정, 2009 개정 선택과목 재구조화 방안, 2011 개정 각론 교육과정 등 교육과정 개편이 2년도 채 넘기지 못한 상태에서 이루어지는 상황에서 교육과정과 교과서에 대한 연구가 붓물처럼 쏟아진 것은 불가피한 일이라 하겠다. 5차 교육과정 이후 국어교육이 단순히 학교 현장에서 '국어를 가르치는 과목'에서 벗어나 개인의 사고력 신장과 공동체 의식 함양, 더 나아가 국가 정체성 확보라는 정책 과목이라는 성격을 띠게 된 순간부터 국어교육의 학문적 독자성은 붕괴되었다고 봐야 할 것이다. 이는 국어교육학이 태생적으로 순수 인문학적 성격보다는 인문학적 지향점을 사회과학적 방법론을 구현하려는 시도를 이루고 있기 때문이다.

### 3. 학술지 게재 논문을 통해 본 추후 과제

우리가 앞에서 분석 대상으로 삼았던 <국어교육>과 <국어교육학연구>는 한국 국어교육학계의 대표적인 학술지이다. 이 학술지에 수록된 논문만으로 국어교육학의 전체 동향을 짚어 낸다는 것은 무리일 수 있다. 다만 두 학술지가 한국 국어교육의 대표적 학술지라는 점을 고려하여 볼 때 연구 동향의 방향타로 삼을 수 있다고 본다. 물론 학술지 이외에 전국 국어교육 관련 학과에서 배출되는 박사 논문 또한 학계의 동향을 살펴 볼 수 있는 중요한 가늠자가 될 수 있을 것이다. 이에 대한 논의는 추후로 미루기로 한다.

전술한 바와 같이 '국어 교육'은 '국어'와 '교육'이 행복한 만남을 이룰 때 훌륭한 결실을

맺을 수 있다. 이는 두 영역의 독자성을 견지하기 보다는 상대 영역에 대한 전향적 접근이 필요하다고 본다. 이러한 상호 접근을 통한 행복한 만남을 위해서는 다음과 같은 몇 가지 논의를 과제로 삼아야 할 것으로 보인다.

첫째, 내용 영역에 해당하는 ‘국어’ 분야에 대한 교육적 접근이다. ‘표현/이해 교육’, ‘문법 교육’, ‘문학 교육’ 등에서 각 영역에 해당하는 개념적 지식과 방법적 지식 등의 위계화나 연계화에 대한 고민이 더욱 심도있게 진행되어야 할 것이다.

둘째, 방법 영역에 해당하는 ‘교육’ 분야에 대한 국어적 접근이다. 교과 교육이 단순히 교육적 기틀 위에 교과만을 얹혀 놓은 것이어서는 안 된다. 각 학문적 영역의 특성을 고려하여 교과적 성격에 기초한 ‘교육’적 논의가 필요하다.

셋째, ‘교육’ 영역의 게재 논문 현황에서도 볼 수 있듯이 교과 외적 요구에 의해 국어교육학의 연구 동향이 쉽게 바뀌는 것은 결코 바람직한 현상이라고 할 수 없다. 이에 대한 국어교육학 전체의 목소리가 높아져야 할 때이다.

#### 4. 결론

<Abstract>

Research and Practice of Korean Language in Korea

Kim, Jungsun

(The president of Association of Korean Language Education Research. Suwon University)

The subjects of Education of Korean language are as follows.

One is an area of contents in 'Korean language', the other is an area of method of the education. I will examine those two papers published in journals, because of the academic trends.

One is “KLE(Korean Language Education)” published in The Society of Korean Language Education(<http://www.koredu.org>), the other is “KLER(Korean Language Education Research) published in Association of Korean Language Education Research.

The interests of two journals are as follows.

KLE is focused on the external phase to check the education of Korean language, and KLER is focused on the inner area of the education of Korean language.

The task of the education of Korean language is as follows.

First, it needs the educational approach for the contents of the Korean language.

Second, it needs the approach of Korean language for the method of the education.

Third, it should not be changed easily by external demand trends.

## 한국에서의 한국어교육 실태와 과제

최정순(배재대학교)

### <차 례>

1. 시작하며
2. 한국에서의 한국어교육 실태
  - 2.1. 한국어교육의 성장 과정
  - 2.2. 한국어 학습자 현황
  - 2.3. 한국어 교원의 양성과 관리 실태
3. 과제 및 제언

### 1. 시작하며

최근 한국어교육은 한류 및 K-Pop의 영향으로 제3의 중흥기를 맞고 있다. 이는 2011년 문화체육관광부 주최의 세계한국어교육자대회와 같은 공식적인 자리에서 확인할 수 있는데, 참가자들은 한결같이, 드라마와 영화로 대표되는 한류와 K-Pop 덕분에 한국어 학습자가 늘어나고 있다고들 말한다. 이러한 이유의 진위를 떠나 현재 국내외의 한국어 학습자 수가 크게 늘어난 것만은 사실이다.

이에 힘입어 한국어교육 역시 양적인 확장 및 발전을 이루어 냈다. 학부에서 한국어교육학을 전공할 수 있는 대학이 15개를 넘었고, 대학원 역시 80여개에 달한다<sup>1)</sup>. 세종학당은 2012년 5월 현재 34개국 75개를 설립했고, 하반기에 15개 정도 추가 개설될 예정이며, 매년 30개소 개설을 목표로 활발하게 추진하고 있다<sup>2)</sup>. 하지만 과연 이에 비해 우리 한국어교육의 질적인 성장이나 발전이 어느 정도 이루어지고 있는지, 또한 앞으로도 지속적인 발전이 가능한지, 문제점은 없는지 살펴보고, 나아가 문제점 극복 및 발전 방안에 대해서 모색하는 등 진솔한 성찰이 필요한 시점이다.

본 발표는 한국어교육의 과거와 현재를 들여다보고, 미래를 향해 나아갈 지향점을 제언하는 내용으로 꾸며질 것이다.

### 2. 한국에서의 한국어교육 실태

- 1) 학부 졸업생은 매년 300명을 상회할 것으로 추측되며, 대학원은 2011년 한 해에만 600여명 이상이 석사학위를 취득했고, 교육대학원 등 특수대학원에서 학위논문을 작성하지 않고 졸업하는 수는 고려하면 700~800명에 달할 것으로 파악된다. 그 외 평생교육원 학점은행제 수강을 통한 자격증 취득자도 고려하면 1,000명에 육박할지도 모르겠다.
- 2) 2012년 5월 국어기본법 및 시행령 개정안이 통과되어 2012년 하반기에는 가칭 ‘세종학당 재단’이 설립되어 보다 체계적이고 안정적으로 국내외 한국어 보급 사업을 추진하게 된다.



## 2.1. 한국어교육의 성장 과정

국내 한국어교육의 성장에 대해서는 한국어 학습자 수요층의 증가에 따른 한국어교육기관의 증가라는 측면과 교과학으로서의 ‘외국어로서의 한국어(교육)학’ 및 전공학과의 성립과 발전이라는 두 축으로 소개하고자 한다.<sup>3)</sup>

한국에서의 한국어교육은 1980년대 후반을 기점으로 1차 발전기를 맞고, 2000년대에 들어서면서 2차 발전기를 맞았다고 할 수 있다. 1차 기점은 1986년 아시안게임과 1988년 서울 올림픽이 직접적인 계기가 되었다. 이는 한국어교육기관의 수의 증가와도 밀접한 연관이 있다. 1986년 이전의 국내 한국어 교육기관은 1959년에 설립된 연세대학교 한국어학당, 1963년에 설립된 서울대학교 어학연구소, 가톨릭 수도회에 있던 명도원 정도가 전부였다<sup>4)</sup>. 그러다가 1987년 고려대학교, 1989년 이화여자대학교, 1990년 서강대학교, 1993년 경희대학교, 한국외국어대학교 등 수도권 대학을 중심으로 확산되어 갔다<sup>5)</sup>. 이 과정에서는 단지 한국어교육원 설립만이 확대된 것이 아니라, 이와 더불어 한국어교육을 전공하여 추후 한국어교육을 담당할 수 있는 교사 양성과정도 등장하기 시작한다.

한국어 교사 양성을 위한 교육과정의 개설은 향후 한국어교육 전공학과의 개설과도 관련이 있기에 잠깐 언급하고자 한다. 앞에서 언급한 바와 같이 1980년대 후반부터 한국어 학습자수는 급증하기 시작했고 교육기관들이 개설되면서 한국어교사의 수요 역시 증가했으나 공급을 위한 체계나 학위과정 등은 전혀 준비되어 있지 않았다. 이에 1990년 12월에 서강대학교 한국어교육연구소에서 단기양성과정을 처음 개설하였고, 이어서 1994년에 연세대학교 언어연구교육원에 ‘한국어교사연수소’가 개설되었다<sup>6)</sup>. 이후 고려대학교, 이화여자대학교 등의 한국어교육기관에서 단기양성과정도 개설되기 시작했고, 2012년 현재 100여개를 훨씬 넘어서는 것으로 파악되고 있다.

한국어 교원 양성을 위한 정규 교육과정은 1980년대 초반에 이화여자대학교 대학원에서 한국학과가 개설되면서 그 발판이 만들어졌다. 이후 동일한 과정이 연세대학교 교육대학원에서 1983년 1학기에 개설되어 1984년까지 운영되었으며, 도중에 잠시 중단되었다가 1997년 2학기에 다시 재개설하게 된다. 학부과정으로는 1999년에 경희대학교 수원 캠퍼스 외국어대학 동아시아학부에 처음 한국어전공이 만들어지면서 한국어교육 전공을 개설하였고, 2003년에 계명대학교 한국문헌정보학과의 하위전공 중 하나로 한국어교육이 생겨났다. 2004년에는 배재대학교에 독립전공학과로서는 처음으로 ‘외국어로서의 한국어학과’가 개설

3) 외국어로서의 한국어교육학은 현재 학부 과정에는 학과명에 ‘교육’이라든지 ‘교육학’이라는 명칭을 사용하는 데에 어느 정도의 제약을 갖고 있기에 목포대학교와 대구대학교 등 몇몇 대학교에서 ‘국제한국어교육학과’라는 명칭을 사용하고 있다. 그러나 대학원의 경우는 이러한 제약을 받지 않아 교육대학원의 경우는 ‘외국어로서의 한국어교육전공’이라는 명칭이, 일반대학원의 경우는 ‘외국어로서의 한국어교육학과’라는 명칭으로 통일되어 사용되고 있다. 발표자는 지난 주 발표(한국국어교육학회 주제 발표, 2012년 6월 16일)에서 한국어학습자 집단의 다양화에 따라 이제까지의 ‘외국어로서의 한국어(교육)학’의 명칭에 대해 국제결혼 이주 여성 및 다문화가정 자녀 대상의 한국어교육을 전제로 ‘한국어교육학’이라는 명칭으로 전환하여 통일하자고 제안한 적이 있다.

4) 한국 프란치스코회가 1965년에 정동에 본부 수도원을 세웠고, 이 수도원에 ‘명도원(明道院)’을 설립하여 외국인 선교사를 대상으로 한국어를 가르쳤다. 충북 청주 사천동에 성심양로원을 설립하여 운영하고 있는 경로수녀회 소속 수녀님들도 이 명도원에서 한국어교육을 받았다는 기록이 있다. 1990년대 초반까지 명도원 명의의 한국어 교재를 시중에서 볼 수 있었다.

5) 한국어세계화재단 홈페이지(<http://www.glokorean.org/>) 제공 자료 기준 국내한국어교육기관 수는 173개, 단기양성과정 개설 수는 54개로 통계되어 있지만, 이 보다는 훨씬 많은 것으로 예측된다.

6) 연세대학교 한국어학당 한국어교사연수고 홈페이지(<http://www.ysitkli.com/about.htm>) 참조.

된다. 이후 전국적으로 여러 대학교에서 정규과정이 만들어져 2012년 현재 학부과정에 15개 정도의 대학이, 80여 개 대학의 대학원에서 한국어교육을 전공할 수 있게 되었다<sup>7)</sup>. 이러한 현상은 현실적으로 매우 놀라운 발전 속도라 할 수 있으며, 한편으로는 많은 문제점을 낳기도 하였다. 이에 대해서는 3장의 과제 및 제언에서 간단하게 다루고자 한다.

## 2.2. 한국어 학습자 현황

위에서 살펴본 바와 같이 한국어교육학 분야는 짧은 시간 동안 큰 발전을 이루었다. 이렇듯 한국어교육이 발전할 수 있었던 데는 한국어 학습자 수의 증가가 주요 요인으로 작용했다. 1988년 서울올림픽, 2002년 월드컵 개최 등을 통해 한국은 세계에 알려지게 되었고, 한국 및 한국의 언어와 문화에 관심을 갖는 사람들의 수가 급증하기 시작했다. 1990년대 초반, 당시 한국어 학습자 수는 서울대, 연세대, 이화여대, 고려대, 서강대 등 대학기관과 광화문 소재 LTRC(Language Teaching and Research Center)와 같은 민간 기관에서 공부하던 학생을 모두 합하여서 1,000명을 넘지 않았던 것으로 밝혀졌다. 그러던 것이 20여 년이 지난 2011년 1월 현재, 한국어 학습자 수는 급증하여 유학생 수가 86,947명, 결혼이민자 211,458명, 외국인 근로자 552,946명 등 851,351명이나 된다.<sup>8)</sup> 물론 이들 숫자가 정기적이고 집중적으로 한국어를 학습하는 경우를 모두 포함한다고는 할 수 없겠지만 그 수의 증가 폭은 가히 폭발적이다. 짧게는 2007년부터 2011년까지 5개년 간의 증가 추세를 봐도 그 신장 폭이 얼마나 큰지 알 수 있다.<sup>9)</sup>

한편 급격한 학습자 수의 증가는 다양한 층위의 한국어교육을 요구하게 되었다. 다시 말해 학습자의 분포가 다양해지면서 이에 따라 한국어학습의 환경이나 목적 역시 여러 형태로 나타날 수밖에 없게 되었다.<sup>10)</sup> 한국어교육학에서는 이러한 추세에 따라 학습 목적별 한국어

7) 강승혜(2011:86)에 따르면 2011년 현재 교육대학원에 26개, 일반대학원에 45개의 과정이 개설 운영되고 있다고 하였다. 본고의 수치가 10여개 더 많은 이유는 유사학과에서 한국어교육 관련 주제를 학위논문으로 다룬 경우도 포함하고 있기 때문일 것이다.

8) 통계청 자료(KOSIS 국가통계포털) '지자체별외국인주민현황(2011. 01. 현재)' 참조.

9) 2007년부터 2011년 1월까지 행정안전부 지방행정국 자치행정과에서 조사한 '지자체별 외국인주민 현황' 중 한국 국적을 가지지 않은 자의 수는 다음과 같다. 외국인 유학생의 경우, 2007년의 자료는 나와 있지 않았다.

(단위: 명)

구분		2007	2008	2009	2010	2011.1
유학생	소계	-	56,279	77,322	80,646	86,947
	남자	-	29,599	39,031	39,923	42,232
	여자	-	26,680	38,291	40,723	44,715
결혼이민자	소계	126,955	144,385	167,090	181,671	211,458
	남자	15,121	16,702	17,237	19,672	22,878
	여자	111,834	127,683	149,853	161,999	188,580
결혼이민자 (국적미취득자)	소계	87,964	102,713	125,673	125,087	141,654
	남자	12,497	13,711	15,190	15,876	18,561
	여자	75,467	89,002	110,483	109,211	123,093
결혼이민자 (국적취득자)	소계	38,991	41,672	41,417	56,584	69,804
	남자	2,624	2,991	2,047	3,796	4,317
	여자	36,367	38,681	39,370	52,788	65,487
외국인근로자	소계	259,805	437,727	575,657	558,538	552,946
	남자	183,780	301,556	386,204	373,101	380,847
	여자	76,025	136,171	189,453	185,437	172,099

교육방법론에 대한 연구, 교수법, 교재 등을 개발해야 했으며, 이는 결국 한국어교육학의 내적인 발전을 이끌어 내는 긍정적인 결과를 낳았다고 하겠다.

### 2.3. 한국어 교원의 양성과 관리 실태

한국어교육 기관과 학습자의 증가에 따라 한국어 교원의 수요 역시 늘어나게 되었지만 한국어교원의 수요에 따른 공급이 원활하지 못했다<sup>11)</sup>. 그러다 보니 1990년대 중반 이후 우후죽순으로 대학원 과정이 설강되고, 대학 및 민간기관에서 한국어 교원 단기 양성과정을 거친 교사들이 대거 쏟아져 나왔다<sup>12)</sup>. 그러나 교육과정의 운영이나 자격 심사의 기준 등에서 몇 가지 문제점을 노출하였으며, 다른 한 편으로는 이러한 절차를 거쳐 양성한 교원에 대한 처우 및 관리는 처음의 기대와는 달리 여전히 불안한 상황에 처해 있었다. 이에 대해서도 아래에 간단히 배경을 살피고 문제를 제기한 후, 3장의 과제와 제언 부분에서 좀 더 깊이 있게 다루겠다.

2005년 국어기본법과 시행령이 발표되면서 정부로부터 법에 의해 처음으로 ‘한국어를 외국인한테 가르치는 직업’에 대해 공식적인 인정을 받기에 이른다. 당시 대다수의 한국어교육 관련자들은 이러한 정책의 진행에 찬성을 했고, 법안 상정의 과정 중 최초 사용하려 했던 ‘한국어 교사’라는 명칭은 몇 가지 이유로 ‘한국어 교원’으로 바뀌었다. 또한 한국어교육은 ‘한국어의 국내 및 국외 보급’이라는 명분으로 문화부에서 국어정책의 일환으로 여겨졌고, ‘한국어세계화’라는 선언적 구호는 ‘교육’의 명분보다는 ‘보급’의 논리를 우선했으며, 한국어교육 분야에서는 ‘한국어 교원의 법적 지위 확보’라는 논리를 택했다.

그러나 우리는 여기에서 몇 가지 문제를 생각해 볼 필요가 있다. 먼저 한국어 교원의 자격 취득 기준과 절차, 그리고 명칭에 관한 것이다. 주지하는 바와 같이 한국어교육을 담당하는 ‘교원’들은 ‘학위제’와 ‘시험제’ 두 가지 방식에 의해 자격을 부여받고 있다. 학위제는 학사 혹은 석사 학위 취득을 통해 자격을 얻는 절차이며, 시험제는 각 대학의 부설교육기관을 통해 단기간 교육과정을 이수한 후 시험을 통해 합격을 하면 교원의 자격을 얻는 절차를 말한다. 그러나 과연 두 과정의 양립이 가능한가 하는 점에 대해 고려해 보아야 한다. 이 문제는 학위 취득 과정과 단기 양성 과정 사이에 존재하는 양적이고 질적인 교육과정의 차이가 크다는 데에서 비롯된다. 이에 대한 자세한 논의는 3장에서 다루겠다. 그리고 한국어 ‘교사’가 아닌 ‘교원’이라는 명칭으로의 구분에 대해서도 생각해 봐야 한다. ‘교육’의 영역에서 ‘한국어교육’이 담당해야 하고, 담당할 수 있는 영역이 분명히 존재할 것임을 전제한다면 ‘가르치는 일을 하는 사람’에 대한 구분이 ‘교원/교사’로 구분될 일은 아니다<sup>13)</sup>. 한 국가의

10) 2012년 3월 교육과학기술부에서는 2013년부터 초등, 중등, 고등학교 과정에서 정규과정으로 다문화 가정 학생 대상 한국어 과목을 개설한다고 발표했다. 주 대상은 다문화 가정 학생, 중도귀국자녀 등이 주요 대상자가 된다고 하는데 이렇듯 한국어 학습자 집단은 실로 광범위해지고 다양해졌다.

11) 1990년 12월 서강대학교 한국어교육원에서 처음으로 단기양성과정이 개설되었다. 당시 학습자수가 증가하면서 한국어교사 수요도 증가했으나 한국어교사를 양성하는 기관이나 대학은 없었다.

12) 2011년 4월 현재 한국어교원 자격증 취득자는 6,190명(2급 2,782명, 3급 3,408명. 내국인 5,281명, 외국인 369명)에 이르렀다. 연도별로 보면 2006년 869명(2급 269명, 3급 600명), 2007년 639명(2급 185명, 3급 454명), 2008년 842명(2급 341명, 3급 501명), 2009년 1,037명(2급 613명, 3급 424명), 2010년 2,157명(2급 826명, 3급 1,331명), 2011년 646명(2급 548명, 3급 98명. 하반기 통계 불포함)이다. 2011년 하반기나 2012년 상반기 중으로 2급 취득 후 5년이 경과되어 1급 자격증을 취득하는 사람이 나올 것으로 예상된다.

13) 이러한 구분은 실제 다음과 같은 상황에서 불필요한 혼란을 초래할 수도 있다. 예를 들어 2013년부터 실시

자국어 가르치는 일을 하는 사람에 대해 담당 부서가 달라서, 자격을 부여하는 기준과 절차를 달리해서 구분한다는 것은 일반인들도 납득하기 어려울 것이다<sup>14)</sup>.

다음으로 한국어교육 전공 교육과정에 대한 문제점이다. 현재 ‘교육’을 담당할 ‘교원’을 양성하는 전공임에도 인접학문에 대한 소개나 학습이 거의 이루어지지 않고 있으며, 소위 ‘교직 과목’ 등도 수강하지 않고 있다. 법에 의해 정해진 교과목만을 이수해야 하기 때문에 학습의 폭이 매우 좁은 것도 또한 문제이다. 그리고 특히 영역별 시수 및 학습점수의 비교에서도 4영역인 문화, 문학 영역은 상대적으로 적어 의사소통적 접근법을 강조하는 현재의 상황과도 잘 맞지 않는다. 이러한 점에서 볼 때 한국어 교원 양성을 위한 교육과정에서의 전면적인 재조정이 필요하다.

마지막으로 재직 중인 교원의 재연수를 포함한 관리에 관한 점이다. 현재는 학위 과정 혹은 단기 과정을 이수한 후 현장에 취업하여 교사로 활동하는 교원들을 대상으로 하는 재교육/보수교육이 적절하게 공급되지 못하는 실정이다. 언어 교수 학습 이론은 꾸준히 발달하고, 이에 따른 교원들의 능력 개발도 같이 이루어져야 한다. 교원들이 부단히 자기 계발을 하지 않으면 안 된다는 의미이다. 그럼에도 현실에서 승급이나 자신의 직무능력 향상을 위한 교육은 상급 학위 과정에 진학하는 방법 외에는 없다.

### 3. 과제 및 제언

위에서 몇 가지 사항에 대해 실태를 과거와 현재 중심으로 제시하였고, 중간 중간 간단히 생각해 봐야 할 점들도 언급하였다. 3장에서는 앞에서 언급한 단편적인 문제점들을 기반으로 좀 더 세분하여 앞으로 해결해야 할 과제로 제시하고 이를 해결하기 위한 미래지향적 대안을 제언하는 것으로 결론을 삼고자 한다.

우선 ‘외국인 한국어 학습자 수의 증가’에 대한 점이다. 앞에서 언급한 한국어 학습자 수의 급격한 증가는 초창기의 한국어 학습자 수에 비교했을 경우였다. 아쉽게도 최근으로 가까워지면서 증가율이 현저하게 떨어진다는 점이 문제이다. 2009년을 전후로 외국인 학습자, 특히 유학생의 입국 숫자는 현격히 줄었다. 2008년까지는 매년 40% 이상의 신장률을 보였는데 2009년에는 10%대, 그 다음해는 10% 미만의 신장률을 보이고 있다<sup>15)</sup>.

그 이유를 크게 두 가지로 볼 수 있겠는데 하나는 한국어교육의 외적 요인이다. 이는 2010년 천안함 사건<sup>16)</sup>과 같은 남북한 대치 상황에 대한 불안함을 들 수 있다. 두 번째는

되는 초, 중 고등학교에서 실시하기로 한 한국어 정규과목(KSL) 수업을 누가 담당하는 것이 효율적인가를 생각해 보자. 이들은 교사 자격증 소지자여야 하는가 아니면 한국어교원 자격증 소지자여야 하는가? 연령대 별 교육이나 교직 이수 등을 전제하지 않은 한국어교원이나 한국어교육학 등을 다루지 않았던 교육대학 및 사범대학 출신의 ‘교사’ 자격증 소지자 모두 제대로 된 자격을 갖추었다고 주장하긴 어렵다. 이 경우 현재의 상황에서 답을 찾는다면 ‘교사’자격증 있는 ‘교원’ 자격증 소지자정도가 가능할 것이다. 아주 비효율적일 수 있다.

14) 다른 국가의 자국어 교사 양성 및 관리 체계를 보면 우리나라처럼 철저하게 담당 정부부서가 다르고, 양성 과정이 다르고, 자격증이 다르게 분리되는 경우는 없다. 최정순(2011) 참조.

15) 2011년 12월 31일 현재, 출입국 외국인 정책본부 제공 자료에 따르면, 국내에 유입된 외국인 유학생의 수는 2007년 56,006명, 2008년 71,531명, 2009년 80,985명, 2010년 87,480명, 2011년 88,468명으로 나타났다. 이 수치는 전체 유학생의 수치로 주요 대상자인 중국인 유학생만을 통계하면 더 명확해 질 것이다. 중국 지역에서 온 유학생들의 경우(한국계 포함) 2007년 43,252명, 2008년 56,197명, 2009년 63,209명, 2010년 66,635명, 2011년 65,271명으로 파악되었는데, 여기서 주목할 점은 해마다 꾸준히 증가하던 중국 유학생의 수가 2011년에는 감소했다는 데에 있다.

16) 2010년 3월 26일 해군 천안함이 백령도 해상에서 침몰한 사건. 그 외 2009년 11월 10일 대청도 동쪽 약

내적 요인으로 한국 정부의 지나친 제한 조건이다. 정부는 지난 4월, 2020년까지 외국인 유학생 유치 목표를 20만 명으로 정하고 적극적으로 유치하겠다는 발표를 했다. 2004년 ‘스터디 코리아 프로젝트(Study Korea Project)’ 수립 당시 세웠던 2010년 5만 명 유치 목표를 조기 달성하면서 외국인 유학생 수의 증가 현상을 당연시 여겼다. 그러나 구체적인 유치 계획을 제시하는 과정에서 현실을 제대로 인식하지 못하고 있음이 드러났다. 한 예로 인접 국가인 일본의 경우 약 20년 전에 10만 유학생 유치를 목표로 했다가 2010년을 전후하여 외국인 유학생 유치 목표를 30만 명으로 정하고 유학 자격 중의 하나인 일본어 능력 기준을 대폭 낮추거나 아예 없앤 대학들이 증가하는 반면, 한국 정부는 오히려 ‘권장사항’이라는 단서로 대학입학 기준을 TOPIK(한국어능력시험) 3급 이상으로 강화하면서 중국인 유학 희망자가 한국보다는 일본은 택하는 일이 많아진 것이다.

외국인 유학생 유치를 더 늘리기 위해서는 그들이 한국을 선택할 수 있는 유리한 조건들을 제도화하고 제시해야 한다. 예를 들자면 유학생 대상의 학자금 대출이라든지 지역 지자체와의 연계를 통한 저렴한 비용의 숙소 제공<sup>17)</sup>, 시간제 근로의 완화, 졸업 후 일정 기간 동안의 국내 체류를 허용해서 구직활동 등을 할 수 있도록 해야 한다.<sup>18)</sup> 정부에서 이런 정책들을 적극적으로 시행함으로써 한국어교육 시장 규모를 확대시켰을 때 다음 단계인 한국어교육학이 발전할 수 있다고 말할 수 있다.

다음으로 ‘한국어교육학의 발전 과제’이다. 한국어교육 전반이 발전하기 위해서는 그 바탕이 되는 ‘외국어로사의 한국어교육학’이 발전해야 한다. ‘외국어로사의 한국어교육학’이 한 단계 더 발전하기 위해서는 다음 몇 가지가 선결되어야 한다.

첫째로 교육과정 운영 방식과 최소 학점에 대한 것이다. 현행 한국어교육학 교과목의 개설과 운영은 법이 정한 영역과 과목명을 따라야 한다. 그러다보니 학부과정이나 대학원 과정에서 개설되어야 하는 과목명도 동일해야 한다. 예시한 과목명을 반드시 따라야 한다는 점은 일단 논외로 한다하더라도 학부와 대학원 과정에서 각 교과목이 다루어야 할 내용들이나 그 내용의 깊이는 반드시 차별화되어야 한다. 그러나 실제 교육현장에서 보면 엄연히 존재해야 할 내용학적인 깊이나 넓이는 별로 달라 보이지 않는다.<sup>19)</sup> 그럼에도 합리적이고 객관적인 기준을 통해 차이를 확인할 방법도, 어느 정도의 차이를 전제해야 하는지도 알 수 없다. 우선 과목명을 수정하지 않더라도 예시 과목 중 학부과정에서 개설되어야 하는 과목, 대학원 과정에서 개설되어야 하는 과목이 구분되거나, 아니면 역으로 학부과정과는 달리 대학원 과정에서는 개설되지 말아야 할 과목, 대학원에서 필요해서 개설은 하지만 수강해도 자격증 취득을 위한 과목으로는 인정하지 않는 과목 등으로 구분될 필요가 있다. 예를 들어 ‘한국어교육개론’ 같은 과목이 과연 대학원 과정에서 필요한지, 국어학개론, 언어학개론 등

9km 지점에서 발생한 남북한 해군 간에 일어난 전투가 있으며, 최근 2010년 11월 23일 오후 2시 30분경 대한민국 대연평도를 향해 북한이 170여 발을 포격한 사건 등이 연이어 발생하였다.

17) 일본은 2004년 ‘독립행정법인통칙법(獨立行政法人通則法)’이라는 특별법을 제정하여 공적인 기반을 확보한 후, 문부과학성, 국립대학, 일본육영회, 유학생 관련 공익법인 기관을 일원화하여 ‘일본학생지원기구(Japan Student Services Organization, JASSO)’를 설립하였다. 학자금, 보험, 기숙사 관리, 장학금 관련 업무를 담당하며, 매년 전 세계에서 일본유학설명회를 개최하기도 하며 각 대학의 유학 관련 정보의 제공, 사립대학의 경우도 유학생 수에 따라 일정 규모의 경상비 보조도 하고 있다.

18) 현재, 시간 외 근로는 제한적으로 허용되고 있다. D-4, D-2 비자 모두 입국 후 6개월이 경과하면 주당 20시간 범위 내에서 허용하고 있으나 좀 더 완화될 필요가 있다. 그리고 졸업 후 구직을 위해 D-10 비자를 발급하여 6개월 단위로 최대 2년까지 허용은 하지만 절차나 조건이 조금 완화될 필요가 있다.

19) 발표자가 지난 14~5년간 많은 대학의 대학원에서 강의를 진행하고 있으나 수강생들의 수준이 천차만별이었고, 심한 경우 대학원생이지만 학부 3학년 수준에도 못 미치는 경우도 있었다. 또한 대학원 과정에 외국인이 다수 입학함으로써 내국인 및 외국인 간 격차도 컸다.

도 마찬가지다. 교과목명도, 내용적 차이도 재고되어야 한다.

그 다음으로 과목을 담당할 교사(교원)을 양성하기 위해서 요구되는 시수를 상정해 볼 필요가 있다. 예를 들어, 일본어 교사의 경우 최소 600시간 이상의 관련 교과목을 이수해야 한다고 한다<sup>20)</sup>. 한국어교육 전공의 경우는 학부 기준 45학점 이상(45학점 \* 15주 = 675시간)을 이수하면 한국어교원 2급 자격증을 받고,<sup>21)</sup> 대학원의 경우 18학점 이상(18학점 \* 15주 = 270시간)을 이수하면 역시 한국어교원 2급 자격증을 받는다. 그러다 보니 대학원 입학생이 학부에서 유사전공을 하지 않은 경우 내용학적인 측면에서의 결핍이 실제 교육 현장 등에서 심각한 문제점을 드러낸다<sup>22)</sup>. 더욱이 단기양성과정의 경우는 이수 시간과 수강 자격 조건 측면에서만 보아도 더욱 심각한 문제점을 드러내고 있다. 단기과정은 120시간 이상의 교육과정을 이수하면 되고, 학제를 전제로 하지 않으므로 고등학교 졸업 이상의 학력이면 수강 및 시험 응시가 가능하다. 자격시험을 통해 교원자격증을 부여받는다 하더라도 과연 120시간, 각 교과목별로 보면 그 적은 시수로 과연 영역별 지도 준비가 이루어질 수 있을지 의문이다<sup>23)</sup>. 방법은 이러한 단기양성과정을 본 자격증 대상에서 분리하여 폐지하거나 다른 용도로의 전환을 고려해야 한다. 아니면 이수해야 하는 시수를 최소 400시간, 혹은 일본의 경우처럼 600시간 이상으로 확대하여 운영하는 방안을 모색해야 한다.

둘째로 4영역, 문화교육 부분의 확대 또는 강화가 필요하다. 문화교육을 통해 문화 자체에 대한 이해와 문화 해석의 능력, 타문화의 이해 및 문화 간 의사소통 능력을 배양시켜야 한다. 그럼에도 현 수업 시수 및 학점은 주전공의 경우 3영역이 24학점인 반면 문화 영역은 6학점에 그치며, 게다가 문화와 문학이 같은 영역에 배정되어 있으므로 문화 영역의 경우 3시수조차 채우기 힘들다. 이렇듯 교과목의 시수 배정이 현실과는 떨어져 보이는 불균형성을 보완하기 위한 방안의 모색이 절대적으로 필요하다. 제1영역(한국어학), 제2영역(일반언어학 및 응용언어학) 그리고 제3영역(외국어로서의 한국어교육론) 및 제4영역(문화 및 문학) 중에서 일정 과목을 기초 필수 과목으로 정해서 반드시 이수하게 하고, 그 외 심화교과목(가칭)을 균형에 맞게 시수 등을 재설정하여 운영하는 방안도 고려해 볼 수 있다. 그리고 아울러 교직 과목의 추가 배정도 심각하게 고민해 봐야 한다. ‘교육’ 그리고 ‘교사/교원’을 전제한다면 최소 과목이라도 추가 배정하여 필수 이수 과목으로 지정할 필요가 있다. 학부 기준 45학점 이상의 현행 제도에 교직 관련 과목의 추가를 강력히 제안한다. 이러한 배경에서 자격을 갖추게 하기 위한 교육과정 및 자격증 제도의 근본적인 재검토가 절대적으로 필요하다.

셋째로 대학원 학위논문의 양산에 대한 문제점 및 대안이다. 전국적으로 한국어교육을 전공할 수 있는 학부 학과가 설치된 대학은 15개 정도에 이르며, 2011년 기준 한국어교육 관련 석사/박사 학위 논문을 배출한 대학원은 82개 대학에 달한다.<sup>24)</sup> 최근 4년간의 통계를

20) 최정순(2011:76) 참조.

21) 부전공의 경우 21학점을 이수하면 되는데, 예를 들어 국어국문학과나 국어교육과 학생의 경우 3영역과 5영역에서 4 과목만 들으면 된다.

22) 예를 들어 발음 지도의 경우나 쓰기 지도의 경우, 실제 교육 현장에서 발음의 진단이나 교정 등에서 적절한 대응을 못하는 교사를 발견할 수 있고, 쓰기 지도에서도 학습자 쓰기 결과물에 대한 피드백도 문법적 오류나 띄어쓰기 정도의 지적에 머물고 글 자체의 조직 등에 대해서는 거의 시도를 안 하거나 못하는 경우 역시 쉽게 발견할 수 있다.

23) 단기양성과정의 120시간에 대한 영역별 시수 구분 예시는 본고 뒤에 있는 [참고자료 2]를 참고하시오.

24) 줄고(2011:59)참조. 지난 10여 년 간(2000~2011)의 통계였는데 총 82개 대학의 대학원에서 한국어교육을 주제로/전공으로 2,433편이 발표되었으며, 경희대 280편, 이화여대 227편, 한국외대 193편, 연세대 279편, 고려대 155편, 한양대 128편, 부산외대 112편, 상명대 97편, 서울대 90편 정도다. 이들 대학들은 한 대학 안

보면 2011년 631편(석사 606편, 박사 24편), 2010년 425편(석사 414편, 박사 11편), 2009년 331편(석사 317편, 박사 14편), 2008년 258편(석사 245편, 박사 13편) 등으로 급증하는 추세다. 앞에서 언급한 대로 학부 동일 전공에서의 연계 없이 대학원 진학 후 한국어교육 관련 18학점의 학점 이수로 과연 어느 정도의 이론적 탐구와 이의 응용이나 적용 등을 통한 질 높은 연구논문이 작성될 수 있을지 의문이다<sup>25)</sup>. 대학원을 통한 교원 양성 및 석사학위 소지자의 양적인 팽창 못지않게 질적인 성장이 이루어지고 있는지 반성적인 분석과 검토가 반드시 이루어져야 한다. 연구를 일차적 목적으로 해야 할 대학원 교육과정이 자격증을 획득하기 위한 도구로 전락되고 있거나 않은지 현 상황에 대해 정부와 연구자, 관련 학과 교수들은 심각히 고민해야 한다<sup>26)</sup>.

넷째로 한국어교육 전공학과는 교육과정 편성의 차별화가 필요하다. 한국어교육을 담당하는(실제로는 교원 자격증을 심사하고 관리하는) 기관에서 과목명이나 학과명을 통제할 것이 아니라 오히려 각급 현장에서 요구하는 것, 이를테면 지역별 수요와 상황에 맞는 것들에 대해 충분한 조사나 분석을 토대로 현지 수요나 요구에 맞게 교과목이나 교육과정이 설계될 수 있도록 자료나 정보 제공을 하는 역할로의 전환이 절실하다. 각 지역의 대학들은 각 각이 처한 상황적 특수성이나 현실성을 고려하여 그에 맞는 교육과정을 개발하고 특성화된 전문인력을 양성하려는 노력도 필요하다.

다섯째로 현장에서 활동하는 교원 대상의 자기 개발과 직무 능력 향상을 위한 교원 보수 교육/재교육의 실시가 절대적으로 필요하다. 한 기관에 소속되어 수업에만 열중하다 보면 새로운 이론을 접할 기회가 적거나 스스로 교수법을 연구 개발하는 것이 쉽지만은 않다. 물론 상급 학위 과정으로 진학하는 것도 방법이 될 수 있겠으나 현실적으로 경제적, 시간적인 면에서 난점으로 작용할 수도 있다. 이에 대한 해결책으로 1~2년에 한 번씩 정기적으로 보수교육 이수를 의무화 한다거나, 승급의 전제 조건으로 일정 시간 재교육을 제시하는 방법을 제안할 수 있다. 보수교육이나 재교육은 정부 담당 기관, 또는 정부가 권역별 위탁교육 기관을 선정하여 담당하게 할 수 있다.

마지막으로 언급하고자 하는 또 다른 측면에서의 과제와 문제점은 한국어교육 현장에서의 지나친 시험 위주의 수업과 교육과정 편성이다. 입학 및 졸업에 대한 기준을 TOPIK 3급과 4급으로 정하고, 이를 ‘권장사항’이라 표현을 했지만 일선 기관에서는 단기간 내에 합격을 하게 하여 연수 기간을 최소화하려다 보니 시험 준비 위주로 수업을 운영하는 경우가 많다. 그렇다 보니 일정 급수에 합격은 하더라도 실제 한국어 능력은 해당 급수에 훨씬 못 미치는 기능적 불균형을 초래하고 있다. 외국인 유학생의 입학과 졸업에 대해서는 각 대학이 자율적으로 정하게 하고 나름의 교육과정을 각 대학의 현실에 맞게 탄력적이고 융통성 있게 운영하도록 권장하는 것도 한 방법이라고 생각한다. 전국의 모든 대학이 획일화된 교육과정으로 운영되고, 동일한 결과를 기대할 필요는 없다. 자율적 정화와 시장 경제 체제가 오히려 효율적인 교육 효과를 거둘 수 있을지 모른다.

---

에 여러 대학원에 한국어교육전공이 개설된 대학들이다. 경희대의 경우 두 개의 캠퍼스에 일반대학원 교육대학원, 특수대학원이 있고, 이화여대 역시 일반대학원, 국제대학원, 교육대학원, 외국어교육대학원 등이 있고, 연세대도 일반대학원, 언어정보학협동과정, 한국학협동과정, 교육대학원 등으로 대학원 과정이 세 곳 이상이 개설되어 있다.

25) 전일제 학생 신분인 아니라 현장 교육을 병행하는 경우, 그리고 외국인 유학생의 경우 한국어 구사 능력 등을 고려하면 우려는 좀 더 깊어질 수 있다.

26) 지난 6월 16일 어느 학회에서 발표할 때에는 한 걸음 더 나아가 단기과정만이 아니라 대학원 18학점 이수 에 의한 한국어교원 2급 자격증 부여도 3급으로의 하향 조정(또는 폐지)을 제안한 바 있다.

참고문헌

강승혜(2011), 한국어 교원 양성 과정의 현황과 과제, 새국어생활 제21권 제3호, 국립국어원, 83-97쪽.

강현화(2010), 한국어교육학 연구의 최신 동향 및 전망 -연구사를 중심으로, 국어국문학 155, 국어국문학회, 39-77쪽.

김영규(2005), 연구 유형 분류를 통한 한국어교육학 연구의 경향 분석, 한국어교육 16-3, 71-89쪽.

김용현(2011a), 한국어교육학 학술지의 현황과 분석, 한국어 교육 22-3, 국제한국어교육학회, 49-73쪽.

김용현(2011b), 한국어교육학 연구의 현황과 분석 -학술지 게재 논문을 중심으로- '언어와 문화 7-2, 한국언어문화교육학회, 103-124쪽.

최정순 외(2007), 해외인적자원 유치 확대 및 활용을 위한 유학생 지원 전담기구 설립방안 연구, 교육인적자원부, 인적자원개발 정책연구 2007-지정-30.

최정순(2011), 주요 국가의 외국인 대상 자국어 교육을 위한 교사 자격 제도 운영에 관하여, 새국어생활 제21권 제3호, 국립국어원, 59-82쪽.

최정순·윤지원(2011), 한국어교육 연구 동향 분석, 인문연구 63, 영남대학교 인문과학연구소, 53-90쪽.

기타 참고 홈페이지 등 관련 자료

출입국·외국인정책본부 <http://www.immigration.go.kr>

행정안전부 <http://www.mopas.go.kr>

국가통계포털 <http://kosis.kr/>

세종학당 홈페이지 : <http://www.sejonghakhakdang.org/>

교육과학기술부 글로벌인재육성과(2010), 외국인유학생 및 어학연수생 표준업무처리요령.

<참고자료 1> 국어기본법 및 동 시행령 <별표 1>

한국어교원 자격 취득에 필요한 영역별 필수이수학점 및 이수시간(제13조 제1항 관련)

번호	영역	과목 예시	대학의 영역별 필수 이수학점		대학원의 영역별 필수이수 학점	한국어 교원 양성 과정 필수이수 시간
			주전공 /복수전공	부전공		
1	한국어학	국어학개론, 한국어음운론, 한국어문법론, 한국어어휘론, 한국어의미론, 한국어화용론, 한국어사, 한국어어문규범 등	6학점	3학점	3-4학점	30시간
2	일반언어학	응용언어학, 언어학개론, 대조언어학, 사회언어학, 심리언어	6학점	3학점		12시간



	및 응용언어학	어학, 외국어습득론 등				
3	외국어로서의 한국어 교육론	한국어교육개론, 한국어교육과정론, 한국어평가론, 언어교수이론, 한국어표현교육법(말하기, 쓰기), 한국어이해교육법(듣기, 읽기), 한국어발음교육론, 한국어문법교육론, 한국어어휘교육론, 한국어교재론, 한국문화교육론, 한국어한자교육론, 한국어교육정책론, 한국어번역론 등	24학점	9학점	9~10학점	46시간
4	한국 문화	한국민속학, 한국의 현대문화, 한국의 전통문화, 한국문학개론, 전통문화현장실습, 한국현대문화비평, 현대한국사회, 한국문학의 이해 등	6학점	3학점	2~3학점	12시간
5	한국어교육 실습	강의 참관, 모의 수업, 강의 실습 등	3학점	3학점	2~3학점	20시간
	합계		45학점	21학점	18학점	120시간

<참고자료 2> 단기양성과정 영역별 필수이수시간 개설 현황

기관명: OO 한국어교육원

영역	과목명	시간	비고	영역	과목명	시간	비고
1. 한국 어학	한국어학개론	2		3.외국어 로 서 의 한 국 어 교육론	말하기교육론	4	
	한국어음운론	6			듣기교육론	4	
	한국어문법론	8			읽기교육론	4	
	한국어어휘론	4			쓰기교육론	4	
	한국어사	2			한국어교재론	4	
	한국어화용론	4			한국어평가론	4	
	한국어어문규범	4			소 계	46	
	소 계	30					
2. 일반 언어학 및 응용 언어학	언어학개론	4		4. 한국 문화	한국문화의 이해	4	
	대조언어학	4			한국문화의 이해	4	
	외국어습득론	4			한국사회의 이해	4	
	소 계	12			소 계	12	
3. 외국 어 로 서 의 한 국 어 교 육 론	한국어교육학개론	6		5. 한국 어 교 육 실 습	강의참관(	10	
	한국어문법교육론	4			모의수업/수업실습	10	
	한국어어휘교육론	2			소 계	20	
	한국어발음교육론	2		총 이수시간 ( 120 시간)			
	한국어교육과정론	4					
	한국어교육방법론	4					

국어기본법시행령 중

<별표 1> 한국어교원 자격 취득에 필요한 영역별 필수이수학점 및 이수시간 [총 120시간]

	1영역	2영역	3영역	4영역	5영역
	한국어 학	일반언어학 및 응용언어학	외국어로서 의 한국어교육론	한국문화	한국어 교육실습
단기 양성과정 필수 이수 시간(120시간)	30	12	46	12	20

<국문초록>

'한국에서의 한국어 교육 실태와 과제'

최정순(배재대)

본 발표는 한국 내 한국어교육의 현황을 살피고 문제점을 제기한 후 그에 대한 대안을 제언하는 것을 목적으로 한다. 본고에서는 먼저 한국어교육의 성장 과정과 한국어학습자 수의 증가를 수치로 제시함으로써 짧은 시간 동안에 급격한 성장을 했음을 확인한다. 그리고 한국어 교육의 중심에 있는 교원의 자격 부여 제도와 관리 등에 대해 몇 가지 제약점을 제시한다. 그러면서 이러한 양적인 발전만큼 질적인 발전도 이루어졌는가에 대해 의문을 갖고 한국어교육 전반-학습자, 교수자 관련 문제들에 초점을 두고 고려해야 할 점과 대안을 대략적이거나 살펴본다. 한국어교육의 발전은 결국 한국어학습자 수의 증가와 밀접하다. 따라서 한국어 학습자 수를 늘이기 위한 방안을 제안한다. 특히 일정 기간 동안 집중적으로 학습을 하는 유학생을 중심으로 대안을 제안하였다. 그리고 한국어교육학의 발전과 교원의 전문성 강화를 위해 국어기본법에서 제시하는 교육과정의 보완 및 자격증 부여 기준에 대해 강화할 것을 제안하면서, 부분적으로는 학부 과정과 대학원 과정의 교과목명의 차별화 및 내용 깊이의 차별화가 필요함을 주장한다. 아울러 자격증과 관련하여 수업 시수 및 수강 교과목의 취약점을 근거로 석사학위 과정의 자격 부여의 축소 및 폐지를 제안했다. 나아가 '교원'으로서의 자질과 소양의 함양을 위해 교직 과목의 추가 이수도 제안했다. 마지막으로 현재 활동 중인 교원의 재교육을 제안했으며, 시험 준비 위주의 한국어교실 운영의 문제점을 지적하면서 수업의 정상화를 위해서는 정부의 규제보다 각 대학의 자율적 운영을 권장해야 함을 제안했다.

<Abstract>

## Reality and Task of Korean Education in Korea

Choe Jeongsoon(PaiChai Univ.)

The purpose of this presentation is to indicate problems after understanding the current situation of Korean education in Korea and makes an alternative proposal. First, it verifies the rapid growth of Korean education in a short period of time by presenting figures for developing process and increasing the number of Korean learners. And it presents some limitations for granting teaching certificate and management system which are in the center of Korean education. It checks approximately the points to be considered and alternatives for overall Korean education - focusing on related issues of learners and instructors with a question whether to improve the quality as much as quantitative. Korean educational development is closely related to the rise of Korean learners in the end. Therefore, measures for increasing the number of Korean students is proposed. Particularly, it proposes an alternative for international students who study intensively for a certain period of time. For development of Korean education and intensification of teacher's professionalism, it suggests to strengthen complement of curriculum and certification criteria for grant which Korean fundamental law proposes, partially agitates to need the differentiation of course names and depth of contents between undergraduate and graduate school. Also, in relation to the teaching certificate, it suggests to reduce or abolish to grant based upon the vulnerability of total hours of lessons and courses in graduate school. It suggests also the completion of additional courses for the cultivation of qualifications and knowledge as a teacher. Finally, it proposes a reorientation of current active teachers and indicates the problem of exam-oriented Korean lessons. In order to normalize classes, it suggests encouragement for each university's autonomous operations rather than Government regulation.

## 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육과정의 내용 체계

전은주(부산대)

### <차 례>

1. 머리말
2. 다문화 배경 학습자의 특성과 한국어 교육과정의 목표
  - 1) 다문화 배경 학습자에 대한 이해
  - 2) 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육과정의 특성과 목표
3. 내용 체계의 범주 설정
  - 1) 생활 한국어 의사소통 능력 신장을 위한 범주
  - 2) 학문적 의사소통 능력 신장을 위한 범주
  - 3) 상호 문화적 소통 능력 신장을 위한 범주
  - 4) 정의적 목표 성취를 위한 범주
4. 내용 체계의 구성 방안
  - 1) 내용 체계의 범주 간 관계
  - 2) 내용 체계의 구성
5. 결론

## 1. 머리말

국제결혼자, 이주근로자 등 우리 사회에 다양한 배경을 가진 구성원이 급증하고 이들의 자녀가 진학함에 따라 학교 내에 다문화 배경으로 한 학습자 역시 지속적으로 증가하는 추세이다. 교육과학기술부의 자료에 따르면 초·중·고등학교에 재학 중인 다문화 학생이 2007년 14,654명이었던 것이 2009년에는 26,015명, 2011년에는 38,678명에 이르렀다는 것이다.<sup>1)</sup> 38,678명은 전체 재학생의 0.55%에 달하는 수로, 이 중 초등학생이 74.1%(중 19.7%, 고6.2%)로 학년이 낮을수록 다문화 학습자의 수가 많아 이들 초등학생이 중고생이 되고 현재 미취학 아동이 초등학교에 입학하게 되면 앞으로 향후 학교 내에 지속적으로 다문화 학습자 수가 증가할 수밖에 없다.<sup>2)</sup> 교육과학기술부에서는 만5세 이하 외국인주민 자녀가 모두 취학할 경우 2014년에는 전체 학생의 1%를 넘어설 것으로 전망하고 있다.

이러한 추세에 따라 자연스럽게 학교 사회 내에서도 다문화 배경을 가진 학습자의 교육에 대하여 많은 관심을 가지게 되었다. 교육과학기술부는 지난 3월 ‘다문화학생 교육 선진화 방안’을 발표하였다. 이 방안의 주요 내용은 다문화 예비학교 및 다문화 코디네이터 운영, 한국어 교육과정(KSL) 도입 및 기초 학력 책임 지도 강화, 다문화학생과 일반학생이 함께

1) 이 중 국제결혼가정 자녀가 94.5%(국내출생자녀 33,999명, 중도입국자녀 2,540명)로 대부분을 차지하며, 외국인 가정 자녀는 5.5%(2,139명)로 아직 소수이다(교육과학기술부, 2012: 3).

2) '11년 행안부 외국인주민자녀 통계 : 만0세(16,428명) 만1세(17,304명), 만2세(16,607명), 만3세(15,584명), 만4세(10,775명), 만5세(8,844명) (교육과학기술부, 2012: 3 재인용)

배우는 이중언어 교육 강화, 다문화 친화적 학교 환경 조성을 위해 글로벌 선도 학교 육성 등이다.<sup>3)</sup> 이는 다문화 학습자의 한국어 교육을 비롯하여 학교 교육 전반에 대하여 정부가 관심을 갖고 노력하고 있다는 점에서 매우 고무적이다. 특히 초·중·고등학교에 한국어 교육과정을 도입하여 운영하겠다는 것은 제2언어로서 한국어 교육이 학교 교육에서 위상을 인정받고 제 기능을 할 수 있게 제도적인 뒷받침이 따랐다는 점에서 매우 의의가 있다.

우리나라 학교 교육에서 다문화 학습자에 대해 관심을 가지기 시작한 지는 그리 오래되지 않았다. 다른 나라의 문화에 대해 배타성이 강한 우리 사회에<sup>4)</sup> 국제결혼자, 이주근로자 등이 대거 유입되면서 형성된 우리 다문화 사회는 그간 여러 진통을 겪으면서 다문화 사회로서 긍정적인 방향성을 찾으려고 노력 중이다. 이러한 점은 학교 사회에서도 마찬가지이다. 부모가 모두 한국 사람이고 한국에서 태어나서 성장해온 일반적인 학생들만으로 구성된 학교 사회에 국제결혼 가정의 자녀, 이주근로자의 자녀, 중도입국자녀, 새터민 자녀 등 다양한 배경의 구성원이 들어오자 이들의 학교생활 부적응, 학습 부진 등에 대한 해결 방안을 제안한 여러 논의가 쏟아졌다. 권순희(2006), 서혁(2007), 원진숙(2008), 줄고(2008) 등 여러 연구에서 이들을 위한 제2언어로서의 한국어 교육(KSL)의 필요성이 제기되었고, 이러한 성과가 반영되어 2013년 한국어 교육과정이 전면 시행되는 상황에 이르렀다.

현재 여러 연구들에서 이들을 통칭하여 ‘다문화 가정 자녀’, ‘다문화 가정 학생’, ‘다문화 가정 학습자’, ‘다문화 학생’ 등의 명칭으로 부르고 있다. 줄고(2008:630)에서도 한 가정 내 남편이나 아내 중 한 사람 이상이 한국 이외 다른 언어 문화권의 배경을 가진 경우를 ‘다문화 가정’이라고 정의한 바 있다. 그러나 이 정의에 따르면 장기 해외 체류 후 귀국한 부모를 둔 학습자 역시 한국어 의사소통 능력의 부족으로 인해 학교 학습에 문제를 겪지만 이들을 다문화 가정 학습자로 볼 수 없으므로, 이들 역시 한국어 교육과정의 대상으로 포괄할 수 있는 용어가 필요하다. 따라서 본고에서는 이처럼 부모 중의 한 사람이 이상이 혹은 학습자 본인이 한국 이외의 언어 문화적 배경을 가지고 있고 현재 한국에서 교육을 받고 있는 학습자를 통칭하여 다문화 배경 학습자(multi-cultural background student)라는 용어를 사용하고자 한다.<sup>5)</sup>

본고는 제2언어로서의 한국어 교육과 관련된 선행 연구들을 기반으로 다문화 배경 학습을 위한 한국어 교육과정이 어떤 특성을 가지고 있으며, 한국어 교육과정을 통해 최종적으로 학습자가 성취해야 할 목표가 무엇인지 살펴보고자 한다. 또 이러한 목표에 도달하기 위한 교육 내용을 설계하기 위하여 내용 체계를 어떻게 세워야 하는가에 대하여 고찰해 봄으로써 한국어 교육과정의 내용이자 한국어 학습자가 도달해야 할 성취기준을 체계화할 수 있

3) 그러나 2012년 내에 한국어 교육과정 개발을 완료하여 2013년 전면 시행하겠다는 계획은 한국어 교육과정 개발에 필요한 필수 연구의 과정을 밟기에는 절대적으로 부족한 시간이라 여러 문제점을 야기할 가능성이 있다.

4) 한국인의 특징이자 단점 중의 하나가 배타성이다(국제한국학회, 1999). 이는 다른 나라의 문화에 대한 배타성은 말할 것도 없거니와 우리 문화 내에서도 배타성의 요소는 여러 곳에서 나타나고 있어, 집단 간의 이해관계, 정서적 차이 등 다양한 원인으로 인해 타 집단을 수용하지 못하고 배척하는 경우가 흔히 있다(이의갑 외 2008:17).

5) 장한엽(2010:908)에서는 ‘다문화 가정’이라는 용어가 부모가 모두 한국인인 가정을 단일 문화 가정이라는 것을 전제하고 있어 자민족 중심주의와 동화주의를 정당화시킬 위험이 있다고 비판하고 있다. 또 문화나 다문화라는 용어를 정의하기 어려운 만큼 ‘다문화가정’이라는 용어도 정의하기 어려우므로 객관성이 떨어지므로 부적절한 용어라 보고, 프랑스와 독일에서처럼 ‘이민자 가정’, ‘이민자 자녀’라는 표현을 사용하는 것이 더 바람직하다고 보고 있다. 그러나 이주근로자 가정이나 자녀의 경우는 이 표현이 적절하나, 현재 일반적으로 ‘다문화 가정’으로 지칭하는 국제결혼가정 자녀, 중도입국 자녀, 새터민 자녀 등은 ‘이민자 자녀’라는 용어가 맞지 않는다.

는 방안을 마련하고자 한다.

## 2. 다문화 배경 학습자의 특성과 한국어 교육과정의 목표

### 1) 다문화 배경 학습자에 대한 이해

그간 다문화 배경 학습자와 관련된 연구는 크게 다문화 학습자의 교육을 위한 교사 교육, 다문화 학습자의 언어 교육 등으로 구분 가능하다. 다문화 교사교육과 관련된 연구로는 모경환(2009), 모경환·황혜원(2007), 모경환·최충욱·임현경(2010), 노은희(2011), 장인실(2008) 등으로 학교 상황에서 교사가 다문화 학습자에 대하여 어떤 인식을 가지고 어떻게 교육해야 하는가에 대한 탐색 후 교사교육의 방향을 제안하고 있다. 또 다문화 시대의 국어 교육, 한국어교육과 관련된 연구로는 서혁(2007), 서혁(2011), 원진숙(2008), 원진숙(2009), 원진숙 외(2011), 권순희(2011), 김명정(2011), 줄고(2008) 등이 있는데 이들 연구에서는 다문화 학습자가 현 상태에서 겪고 있는 어려운 점을 진단하고 이를 해결하기 위한 방안을 모색하였다. 특히 원진숙 외(2011)은 다문화가정 학생을 위한 한국어(KSL) 교육과정 개발에 대한 연구로 KSL교육과정 개발을 위한 이론적 기초를 세우고 교육과정 내용 전반에 대하여 체계적으로 탐색하였다는 점에서 한국어교육과정을 고시하고 실행해야 하는 상황에서 많은 시사점을 주고 있다.

교육과정을 설계하는 데 있어 반드시 선결되어야 할 문제 중 하나는 교육의 대상과 그들이 처한 교육적 필요 상황을 명확히 하는 것이다. 이처럼 교육의 대상과 상황이 분명해야 그 대상이 교육을 통해 도달해야 할 목표와 이를 위한 교육 내용과 방법 등이 제대로 설계 가능해진다. 세계적으로 여러 나라가 다문화적 상황에 있기는 하나 문화적 배경이 다른 구성원이 모여 사회를 형성하였다는 점 이외 형성의 과정과 이에 대한 사회적 인식, 제도 등에서는 차이점이 많다. 주지하다시피 미국이나 캐나다, 호주, 영국, 프랑스, 독일 등 이미 세계 여러 나라가 다문화적 상황을 인식하고 제 각기 상황에 맞게 언어적 소수자를 위한 언어 교육을 시행해오고 있다.

다문화적 상황을 겪는 많은 나라의 경우 이주해온 근로자들이 급증하면서 이들의 언어, 교육, 사회적 대우 등과 관련해 생긴 문제를 해결하기 위하여 사회적 관심이 집중된 것에 반하여, 우리나라의 경우는 국제결혼이 급증하면서 결혼이주여성의 언어 사용과 그들 자녀의 언어와 교육 등에 나타나는 문제점과 해결 방안을 찾으려는 데 사회적 관심이 집중되었다는 점에서 차별적이다. 앞서 언급하였듯이 현재 학교 교육에서 관심을 갖고 주시하고 있는 다문화 가정 자녀 중 국제결혼가정 자녀가 94.5%로 절대 다수이며, 이주 근로자 자녀는 5.5%에 불과하다. 또 국제결혼가정 자녀 중 중도입국자녀의 수가 2,540명에 달해 외국인 가정 자녀의 수 2,139명보다 많은 점 또한 눈여겨보아야 한다. 국제결혼이 재혼일 경우 이주해 온 배우자가 데리고 온 자녀가 한국의 학교에 입학하였을 때, 한국어 의사소통 능력이 거의 없는 이들의 일상생활과 학교생활에서 발생하는 여러 문제는 현재 다문화적 상황과 관련하여 교육인적자원부가 특별히 관심을 갖고 있는 부분이기도 하다.<sup>6)</sup> 따라서 학교 교육에

6) 광미란(2012:32)에 따르면, 다문화 배경 학생으로 구성된 서울다솜학교(고등학교)의 경우 2012년 현재 재학

서 다문화적 배경을 가진 학습자들의 언어 교육 문제를 어떻게 하여야 하는가에 대한 문제는 현재 학교 교육에 노출되어 있는 다문화적 상황을 배경으로 한 학습자의 특성에 대한 파악이 우선되어야 적절한 해결 방안에 접근이 가능하다.

다문화 배경 학습자들은, 한국어 환경에서 태어나 양육을 받으며 만6세에 입학하여 교육을 받는 일반 가정 학습자와 한국어 의사소통 능력의 정도, 입학 시기, 학교 학습에 필요한 한국어 능력의 정도 등에서 차이가 있다. 현재 학교에서 다문화적 배경으로 인하여 한국어 의사소통 능력이 일반 가정 학습자와 차이가 나서 교육적 도움이 필요한 학습자로는 국제결혼 가정자녀, 중도입국 자녀, 이주근로자 자녀, 새터민 자녀, 귀국자 자녀 등이 있다. 다문화 배경 학습자의 유형별로 그들의 일반적 상황 특성을 살펴보면 다음과 같다.<sup>7)</sup>

<표 1> 다문화 배경 학습자 유형별 상황 특성

유형	특성	한국어	한국어 일상적	학교 학습에	입학 시기
		의 지위	의사소통능력 정도	필요한 한국어 능력의 정도	
국제 결혼가정 자녀	국내 출생 자녀	모국어	일상적 의사소통에 문제 없음	학습에 필요한 한국어 능력 부족	초등학교 입학부터
	중도입국 자녀	제2언어	일상적 의사소통 어려움, 한국어 전혀 모르는 경우 많음	한국어로 학습이 거의 불가능함	입국 이후
이주근로자 자녀, 유학생 자녀, 기타 외국인 자녀--> 이민자 자녀		제 2 언 어 혹은 외 국어	일상적 의사소통 어려움, 한국어 전혀 모르는 경우 많음	한국어로 학습이 거의 불가능함	입국 이후
새터민 자녀		모국어	일상적 의사소통 중 일부 어려움	학습에 필요한 한국어 능력 부족	입국 이후
귀국자 자녀		모국어	일상적 의사소통에 문제 없음	학습에 필요한 한국어 능력 부족	귀국 이후

위 <표 1>에서 살펴볼 수 있듯이 다문화 배경 학습자라 하더라도 그들의 한국어 의사소통 능력은 상당한 차이가 있다. 일상생활에 별 문제가 없는 국내 출생 국제결혼자녀, 새터민자녀, 귀국자 자녀에 비해 중도입국 국제결혼자녀와 이주근로자 자녀는 한국어 의사소통이 거의 되지 않은 상태에서 입학할 하게 된다. 또 입국 이후 바로 입학을 한다고 보면 이들은 바로 초등, 중등, 고등학교 현장에 노출이 되어 교육을 받아야 하는 상황이어서 한국어로 진행되는 학교 학습 자체가 거의 불가능하다. 이에 비해 국내 출생 국제결혼자녀, 귀

생 48명 중 국내 출생 국제결혼자녀 1명, 외국에서 태어나서 한국에 입국한 중도입국자녀 32명, 외국인근로자 자녀 5명, 재외동포자녀 10명으로 구성되어 있다. 전체 학생 중 중도입국자녀의 비중이 압도적으로 높은 상태라서 이들의 정상적인 교과 학습이 어려우며 한국어 의사소통 교육 위주로 학교 교육이 이루어지고 있는 실정이다.

7) 국내 출생 국제 결혼 가정 자녀의 경우 일반적으로는 일상적 의사소통에는 별 문제가 없으나, 이주해 온 어머니에 의해서만 양육된 경우라면 일상적 한국어 의사소통이 어려울 수도 있다. 또 귀국자 자녀라도 해외에서 출생한 경우라면 한국어 의사소통이 어려운 경우도 있다. 이 글에서는 이러한 특수한 상황보다는 각 유형의 다문화 배경 학습자들의 일반적 상황 특성에 초점을 맞추어 기술하고자 한다.

국가 자녀들은 일상적 의사소통에는 거의 문제가 없지만, 학습에 필요한 한국어 능력이 부족하여 교육적 지원이 필요한 상태이다.<sup>8)</sup> 새터민 자녀의 경우는 탈북 후 한국에 입국하여 사회 문화적 상황 맥락과 관련된 일상적 의사소통에서 일부 어려움을 겪으며, 학습에 필요한 한국어 능력 역시 부족한 상태이다. 또 새터민 자녀 중, 어머니가 탈북 이후 제3의 국가에서 그 지역 주민과 사이에서 낳아 기르다가 우리나라에 입국한 경우라면 한국어를 거의 못하며 이 경우는 한국어가 제2언어의 성격을 가진다.<sup>9)</sup>

## 2) 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육과정의 특성과 목표

다문화 배경 학습자에게 한국어가 국내출생 국제결혼 가정 자녀, 새터민 자녀, 귀국자 자녀에게는 모국어이다. 중도입국 국제결혼가정 자녀가 한국에 계속 살아간다면 그들에게 한국어는 제2언어이다. 또 유학생 자녀, 이주근로자 자녀, 기타 외국인 자녀 등 이민자 자녀에게 한국어는 외국어 혹은 제2언어이다. 이처럼 다문화 배경 학습자가 처한 상황에 따라 이들에게 한국어의 위상이 달라서, 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육을 제2언어로서의 한국어 교육으로 보아야 할지, 외국어로서의 한국어 교육으로 보아야 할지 그 성격이 불분명하다고 지적하는 경우도 있다. 특히 국내 출생 국제결혼 가정 자녀는 엄연히 국적이 한국이고 모국어도 한국어인데 이들에게 제2언어로서 한국어 교육을 한다고 하면, 그 자체가 이들을 한국 사회의 일원으로 보지 않는 시각이라고 비판하는 경우도 있다. 줄고(2009:103)에서 지적하였듯이 다문화 가정 학생의 유형에 대한 고려 없이 일괄적으로 제2언어로서의 한국어 교육적 관점으로 접근하는 것은 문제가 있다. 결국 이러한 논란은 교육적 지원이 필요한 여러 유형의 대상이 처한 상황의 다양함에서 비롯되며, 논란의 핵심은 이들을 차별적 시각으로 바라보는 것에 대한 비판과 이에 대한 반성이라는 점이다.

현재 학교 교육에서 다문화 배경 학습자에게 한국어의 지위는 모국어, 제2언어, 외국어 등 다양하고 이들의 한국어 의사소통 능력 역시 거의 못하는 수준에서 일상적 의사소통이 능숙한 수준까지 다양하며, 이들의 공통점은 학교 학습에 많은 어려움을 겪고 있다는 것이다. 물론 이 어려움의 정도 역시 학습자의 한국어 능력 수준만큼이나 다양할 수밖에 없다. 그러나 현실적으로 학교 교육에서 이들 각각을 위한 교육을 별도로 제공하기는 어려운 만큼 가장 원형적 교육 대상 유형을 정하고 이에 따른 한국어 교육과정을 설계한 뒤 다른 유형의 학습자는 이를 변형, 적용하는 형태를 취하는 것이 대안이 될 수 있을 것이다. 학교 사회에서 다문화 배경 학습자에게 관심을 갖는 가장 근본적인 이유는 그들이 한국어 의사소통에 문제를 겪는 언어적 소수자이며 한국 문화로 인해 혼란을 겪는다는 것이다. 그러므로 다문화 배경 학습자 중 교육 대상으로서의 원형을 정할 때 고려해야 할 가장 중요한 기준은 어느 유형의 학습자가 한국어와 문화에 대한 교육적 도움을 가장 절실히 필요로 하는가이다.

8) 오랜 해외 거주 이후 귀국한 귀국자 가정의 자녀 역시 한국 학교 상황에 적응하는 데 많은 어려움이 따른다. 이들의 경우 다른 유형의 다문화 배경 학습자에 비하여 부모가 모두 한국 언어 문화를 기반으로 성장하였기 때문에 부모가 교육에 대한 관심과 지원이 적극적일 경우 상대적으로 학교 적응이 쉬울 수도 있다. 그러나 학습자의 다문화적 배경으로 인하여 학교 학습에 문제를 겪는다는 점에서 다른 유형의 다문화 배경 학습자와 같이 학교 차원에서의 교육적 배려와 지도가 필요하다. 학교 교육에서 국제결혼가정 자녀, 이주근로자 자녀, 새터민 자녀 등에게는 많은 관심을 보이면서도 정작 귀국자 자녀의 학습 부진을 방지하는 것 역시 일종의 역차별이 된다.

9) 제2언어와 외국어의 가장 큰 차이점은 모어가 아닌 다른 언어를 ‘생활 언어’로 보느냐 아니면 국제적 교류와 대화에 필요한 것으로 보느냐에 따른 것이다(박영순, 2007: 27).



한국 사회에 거주하고 있는 다문화 배경 학습자가 일상생활이나 학교생활에서 주류언어인 한국어 의사소통에 문제를 겪고 이에 대한 교육적 도움이 가장 절실한 유형은 중도입국 국제결혼자녀, 이주근로자 자녀의 경우이다. 이들 대부분은 한국어를 거의 모르고 한국 사회에 유입되어 일상적 의사소통에서의 문제와 학교 학습, 자아정체성 혼란 등의 어려움을 크게 겪고 있다. 그러므로 학교 교육에서 제공하는 한국어 교육은 한국어 의사소통 능력이 가장 낮은 중도입국 국제결혼자녀와 이주근로자 자녀를 그 기준점을 설정하고 이들보다 한국어 능력의 수준은 높으나 여전히 일상적 한국어나 학습에 도움이 필요한 여러 다문화 배경 학습자 유형에게도 변형하여 교육적 지원을 할 수 있는 형태로 구성할 필요가 있다. 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육이 제2언어 교육인가, 외국어 교육인가, 모국어 교육인가라는 쟁점 역시 중도입국 국제결혼자녀와 이주노동자 자녀에게 한국어가 제2언어에 해당하고, 현재 한국에 거주하고 있으므로 제2언어로서의 한국어교육이 되므로 불필요한 논쟁을 피할 수 있다. 또 이것은 해외에서 이루어지는 외국어로서의 한국어 교육(KFL)과 구분이 가능하다는 점에서도 의미가 있다.

다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육과정은 학습자들의 공통점과 차이점에서 기인한 문제를 해결할 수 있는 방향으로 구성되어야 한다. 따라서 현재 우리나라 상황에서 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육과정은 다음과 같은 특성을 기반으로 구성되어야 한다.

첫째, 다양한 유형의 다문화 배경 학습자를 교육의 대상으로 해야 한다. 앞서 언급한 바와 같이 다문화 배경 학습자의 유형이 다양한 것처럼 이들의 한국어 의사소통 능력도 한국어를 전혀 못하는 수준에서부터 일상적 의사소통에 장애가 없는 정도까지 다양하다. 중도입국 국제결혼 가정 자녀, 이주근로자 자녀, 새터민 자녀, 귀국자 자녀 등 이 사회에 정착하기 위한 교육적 지원이 필요한 여러 유형이 있다는 것을 분명히 할 필요가 있다.

둘째, 다문화 배경 학습자의 일상적 한국어 능력 신장뿐만 아니라 이들이 학교 교육을 제대로 받는 데 필요한 내용 문식성을 함께 신장해 줄 수 있어야 한다. 다문화 배경 학습자가 학교 교육을 통해 일정 수준의 성취 기준에 도달하기 위해서는 학습에 필요한 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 능력과 학습자의 학령에 맞는 여러 종류의 배경 지식을 갖추고 있어야 한다. 그러나 일상적 의사소통에서 어려움을 겪는 다문화 배경 학습자의 경우, 학교 수업에서도 부진을 겪는 경우가 많다. 또 일상적 의사소통에 별 장애가 없는 경우라도 한국 사회 문화에 대한 배경 지식이 없고 한국어가 서툰 부모가 양육하게 되면 자녀 교육에 효과적인 지원이 어려우므로 이들의 학업에도 부정적 영향을 미치게 된다. 따라서 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육에서는 이들이 학습을 하는 데 필요한 의사소통 능력, 즉 학습 한국어 능력을 신장할 수 있도록 하여 이들이 사회에 필요한 인재로 성장해나갈 수 있도록 지원해 주는 기능을 할 수 있어야 한다.

셋째, 다문화 배경 학습자의 한국어 능력이 학령에 따라 수준 차이를 보이는 것이 아니라 개인적 상황에 따라 차이를 보이는 것이므로 학교급별로 무학년 수준별 교육을 지향해야 한다. 초등학교 저학년의 다문화 배경 학습자라도 일상적 의사소통에는 별 문제가 없고 단지 학습 상황에서 부진을 겪는 경우가 있는가 하면, 초등학교 6학년이라도 한국어를 거의 못하는 수준의 학습자가 있을 수 있다. 또 중도입국 자녀의 경우 중학생, 고등학생이라도 한국에 와서 한국어를 처음 배워야 하는 경우도 있을 수 있다. 그러므로 학습자의 한국어 수준을 고려하지 않고 학령이 같다고 함께 교육하는 것은 바람직하지 못하다. 초등학생 중 한국어를 처음 배우는 학습자나 중, 고등학생 중 한국어를 처음 배우는 학습자나 모두 초보 한국어 학습자로서 알맞은 교육을 제공해야 한다. 결국 학교급별 학년별 한국어 능력을 위계

적 개념으로 접근해서는 무리가 따르게 된다. 초등학생은 초등학교 범위 내에서 자신의 능력에 맞는 한국어 교육을, 중학생은 중학교에서, 고등학생은 고등학교 범위 내에서 자신의 능력에 맞는 한국어 교육을 받을 수 있도록 해야 한다.

넷째, 다문화 배경 학습자의 인지적 정의적 특성을 고려한 교육과정이 되어야 한다. 교육 과정을 구성할 때 학습자의 인지적, 정의적 특성을 고려하는 것은 아주 기본적인 사항이다. 대개 학습자의 경우 학습자 연령에 맞는 인지적 정의적 보편적 성향을 가지고 있으며, 다문화 배경 학습자 역시 일반 학습자처럼 그 연령에 맞는 인지적 정의적 성향을 가지고 있다. 그러나 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육과정을 구성할 때 주의하여야 할 요인은 학습자가 처한 다문화적 배경으로 인하여 이들이 특수한 인지적 정의적 성향을 가질 수 있다는 점이다. 중도입국 자녀, 이주근로자 자녀, 귀국자 자녀, 새터민 자녀 등은 원래 자신이 처해 있던 환경에서 한국 사회로 이동을 하면서 수업 결손을 겪는 경우가 많다. 또 한국과 원래 있던 학교 교육의 목표, 성취기준 등이 달라 학업 성취에 필요한 배경 학습이 부족한 경우도 많다. 뿐만 아니라 다문화 배경 학습자의 경우 주류 사회의 언어인 한국어 의사소통이 원활하지 못하고, 사회의 차별적 시선에 대한 인식, 언어 문화적 차이 등으로 인해 자신감 부족, 정체성 혼란, 부정적 성향 등의 경우가 있다. 따라서 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육과정에서는 다문화적 상황에서 기인한 학습자의 인지적 정의적 특성을 파악하고 이에 맞는 교육과정이 구성되어야 한다.

최근 미국이나 캐나다에서 시행되는 있는 제2언어 학습은, 다문화 사회에서 사회적 인적 자원의 개발이라는 차원에서 학습자의 지적 능력 계발과 학습자의 생활, 특히 학문적 영역에서의 성취가 원활할 수 있도록 의사소통 능력을 신장하고, 학습자의 언어와 문화를 존중하면서 동시에 문화 사회 공동체의 일원으로서 공동체 의식을 함양하는 데 중점을 두고 있다(줄고, 2008: 645). 2007년 이후 국내에서도 다문화 배경 학습자를 위한 KSL 교육이 필요하다는 논의들이 제기되었다. 서혁(2007. : 102~103)에서는 다문화가정 자녀를 위한 한국어교육의 목표는 의사소통능력 신장뿐만 아니라, 이들이 한국 내 다른 학생들과 동등한 능력을 갖추고 교과학습을 할 수 있도록 ‘4C’, 즉 의사소통능력(Competence), 창의성(creativity), 문화이해(cultural understanding), 비판적 이해(critical understanding)를 지향해야 한다고 보았다. 줄고(2008)에서는 학교 교육을 위한 KSL 교육과정의 목표를 ①생활한국어 의사소통 능력의 신장, ②학습 능력의 신장, ③상호 문화적 능력(intercultural competence)의 신장, ④국어과 교육에 필요한 배경 지식의 신장, ⑤정체성 확립과 공동체 의식의 함양 등으로 제안한 바가 있다. 또 원진숙 외(2011)에서도 미국, 호주의 ESL, 일본의 JSL 교육과정을 검토하고 KSL 교육과정의 목표를 ①일상 의사소통능력 함양, ②학습 한국어 능력 신장, ③사회문화적 소통 능력 신장, ④긍정적 태도와 정체성 함양 등으로 제시한 바 있다. 이처럼 국내 여러 논의에서도 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육과정의 목표를, 생활 한국어 의사소통 능력의 신장, 교과 학습을 위한 학습 한국어 능력 신장, 문화소통 능력 신장, 정체성 확립 혹은 공동체 의식 함양 등으로 제시하고 있다. 본고에서는 이러한 기존의 논의를 통합적으로 수렴하고, 다문화 배경 학습자의 인지적 정의적 특성을 반영하여 다음과 같이 한국어 교육과정의 목표를 설정하고자 한다.

- 가. 한국어에 대한 기초 지식을 이해하고 일상생활에 필요한 의사소통 능력을 함양한다.
- 나. 한국어로 이루어지는 학교 교실 수업 상황에 능동적인 학습자로 참여할 수 있는 학습 한국어 능력을 기른다.

- 다. 한국 사회와 문화를 이해하고 수용할 수 있는 상호문화적 소통 능력을 기른다.
- 라. 한국어에 흥미를 가지고 자신 있게 한국어를 사용하며, 삶과 사회에 대하여 긍정적인 태도를 지니며 한국 사회의 일원으로서 공동체 의식을 함양한다.

### 3. 내용 체계의 범주 설정

교육과정의 목표가 정해지면 이러한 목표의 도달에 필요한 교육 내용을 선정해야 한다. 추상적인 수준의 교육 목표를 학습자가 성취하게 하기 위해서는 교육 내용의 선정이 적절해야 하는데 교육 내용의 선정을 체계적으로 가능하게 하는 것이 바로 내용 체계이다. 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육에서 가르쳐야 할 내용을 단순 나열하는 것이 아니라 도달하여야 할 목표로부터 교육 내용을 논리적으로 추론하여 교육 내용을 체계적으로 제시해야 추후 교육 내용의 선정 또한 적합하게 이루어질 수 있다. 이 장에서는 앞서 제시한 한국어 교육과정의 네 목표의 성취에 필요한 내용을 분석해 봄으로써 내용 체계를 설정할 때 포함되어야 할 내용 범주가 무엇인지 살펴보고자 한다.

#### 1) 생활 한국어 의사소통 능력 신장을 위한 범주

인간의 의사소통 방법은 구체적인 상황 맥락에 따라 형식적으로 여러 가지 차이를 보인다. 일상적 생활에 필요한 의사소통 방법과 학습, 직무 수행 등 특정 목적을 가진 상황에서의 의사소통 방법은 다를 수밖에 없다. Savignon(1983:9)에 따르면 의사소통 능력은 절대적이기보다 상대적인 것으로 의사소통 과정에 참여한 사람들 사이에서 이루어지는 협력에 좌우된다(Brown, 2007). Cummins(1980, 1979)에서는 언어 능력을 대인 관계에 필요한 기본적인 의사소통에 관한 ‘기본적 대인관계 의사소통 능력(BICS: Basic Interpersonal Communication Skills)’과 인지적 의사소통 과정인 학업 수행에 필요한 ‘인지 학문적 언어 숙달 능력(CALPS: Cognitive Academic Language Proficiency Skills)’으로 구분한 바 있다. 즉 BICS는 일상적인 의사소통에 필요한 언어 능력이며, CALPS는 학문적 의사소통에 필요한 언어 능력이라는 것이다. 언어 능력을 BICS, CALPS을 구분하는 관점은 의사소통 상황과 목적에 따른 언어 능력에 차이가 있음을 명확히 설명해 줄 수 있다는 장점이 있어 제2언어 교육, 외국어 교육 등에서 널리 사용된다.<sup>10)</sup>

다문화 배경 학습자가 성취해야 할 일상생활에 필요한 한국어 능력, 즉 ‘생활 한국어 능력’은 한국어를 전혀 모르는 학습자가 주류 사회의 구성원과 의사소통 하며 인간관계를 맺고 생활하는 데 필요한 기본적인 의사소통 능력이다. 그러므로 한국어를 듣고 이해하며, 한국어로 자신의 생각, 의견, 감정 등을 말과 글로 표현할 수 있으며, 한국어로 표현된 여러 자료를 읽고 이해할 수 있어야 한다. 즉 한국어로 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 등의 언어 4대 기능을 수행할 수 있어야 하는 것이다.

10) 앞서 언급한 바와 같이 제2언어로서 한국어 교육의 목표 설정에 대한 선행 연구들에서도 이 개념을 적극 수용하여 학습자가 도달해야 할 목표 중 하나로 일상생활에 필요한 한국어 능력을 들고 있다.

다문화 배경 학습자가 한국어로 이러한 언어 기능을 수행하기 위해서는 내용의 생성, 조직, 표현을 위한 한국어 문법, 어휘, 의사소통 기능(communication function), 텍스트 유형 등을 이해하고 사용할 수 있어야 한다. 특히 생활 한국어의 상황에 널리 나타나는 주제를 중심으로 문법, 어휘, 의사소통 기능, 텍스트 유형 등을 적절하게 사용할 수 있도록 하여야 한다. 또 학습자가 자신의 언어 사용에 나타나는 오류를 인지하고 수정하며, 정확하고, 유창하며 효과적인 의사소통을 추구하는 전략적 언어 사용자가 될 수 있도록 하여야 한다.

결국 생활 한국어 능력 신장을 위하여 교육해야 할 내용은 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 등 ‘언어 기능’과 그 언어 기능의 수행에 필요한 기본적인 재료에 해당하는 ‘주제, 문법, 어휘, 의사소통 기능, 의사소통 전략, 텍스트 유형 등’에 관한 것이다. 즉 언어 재료에 해당하는 교육 내용을 기반으로 학습자가 언어 기능을 수행할 수 있게 교육 내용을 구성하여 학습자의 일상생활에 필요한 한국어 표현과 이해 능력을 기르게 설계가 가능하다. 그러므로 한국어 교육과정의 내용 체계에는 생활한국어 능력 신장을 위하여 교육 내용에 ‘언어 기능’ 범주와 ‘언어 재료’ 범주를 설정할 필요가 있다.

## 2) 학문적 의사소통 능력 신장을 위한 범주

다문화 배경 학습자가 학교생활에서 겪는 여러 문제점 중 가장 어려운 부분은 바로 학교생활의 대부분을 차지하는 수업 시간에 학습해야 할 내용을 제대로 이해하지 못하여 학습부진을 겪는다는 점이다. 생활 한국어 능력을 전혀 갖추지 못한, 한국에 갓 입국한 다문화 배경 학습자가 내용교과의 특성을 가진 학교 수업을 이해하기는 매우 어렵다. 또 일부 다문화 배경 학습자처럼 일상적 의사소통과 학교에서 친구들과 의사소통에서 필요한 ‘생활 한국어 능력’이 있다고 해서 이것이 그대로 학습 상황에서의 의사소통으로 전이되지 않는다는 것은 바로 학습이라는 상황에서 사용되는 어휘, 주제, 의사소통 기능 등이 있으며, 주어진 학습 내용을 이해하기 위해서는 특정의 기반 지식이 필요하기 때문이다.

일반 성인을 대상으로 하는 외국인을 위한 한국어 교육과 달리 초·중·고등학교에 입학한 다문화 배경 학습자를 대상으로 하는 한국어 교육에서는 이들이 학습 상황에서 능동적인 의사소통을 하는 데 필요한 한국어 능력, ‘학습 한국어 능력’을 신장해 줄 수 있어야 한다. 학습자가 생활 한국어 능력을 갖추지 못했다고 해서 그 학습자에게 학습의 능력이 없는 것은 아니다. 학교 교육을 통하여 학습자는 자신의 인지적 정의적 수준에 맞는 학습 내용을 제공받고 성취할 수 있어야 한다. 즉 모든 학습자는 ‘학습권’이 있으며, 학교는 그 학습권을 실현할 수 있도록 교육적 지원을 해주어야 한다는 것이다.

인지 학문적 언어 숙달 능력(CALPS)은 학습자의 모어에 대한 문식성(literacy), 인지 발달(cognitive development)과 관계가 있다. 한국어 능력과 상관없이 학습자가 한국에 오기 전에 모어로 학교 교육을 받았다면 학습에 필요한 일정의 배경 지식과 개념, 기능은 이미 형성이 되어 있다. 단지, 학습 내용과 관련된 배경 지식, 개념, 기능 등을 목표어인 한국어로 이해하고 표현하지 못할 뿐이다. 그러므로 다문화 배경 학습자에게 ‘생활 한국어 능력’이 필요하다고 해서 일정 기간 동안 일상적인 의사소통 능력 신장을 위한 교육만 제공할 경우, 학습자는 생활 한국어 능력은 신장이 되었지만, 그 기간 동안 교과 학습에서 익혀야 할 것들은 전혀 접할 수가 없게 된다. 생활 한국어 능력이 거의 없는 학습자라 할지라도 음악, 미술, 체육 등과 같이 활동을 통해 기능을 신장하는 교과라면 일반 학생들과 함께 통합 수

업이 가능하다. 이에 비하여 국어, 수학, 사회, 과학과 같은 교과는 기초적인 의사소통 능력이 없으면 일반 학생들과 통합 수업을 하기가 매우 어려우나, 다문화 배경 학습자로 구성된 특별학급이라면 학습자의 인지적 정의적 수준을 고려한 내용 중심의 한국어 교수-학습 방법을 통하여 교과의 지식을 익히는 동시에 한국어 의사소통 능력 신장도 꾀할 수 있다.

학습자가 한국어로 주어진 학습 내용을 이해, 분석, 평가, 비판적으로 이해하고, 주어진 문제를 창의적으로 생각하며, 자신의 생각, 감정, 의견 등을 표현할 수 있는 학습 의사소통 기능을 갖추고 있을 때 능동적인 의사소통이 가능하다. 또 국어·수학·사회·과학 등 교과의 기본적인 학습 내용 이해에 필요한, 학습 주제, 개념어 등을 목표어와 모국어로 이해한 뒤 목표어로 진행되는 교과 내용 수업을 들으면 일정한 학업 성취가 가능하다. 결국 학습 한국어 능력 신장을 위해서는 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 등 ‘언어 기능’과, 교과별 기본 학습 주제, 어휘와, 교과 학습 내용에 관한 이해, 분석, 평가, 비판, 창의적 활동에 필요한 학습 의사소통 기능<sup>11)</sup>, 자신의 학습 과정에 대한 점검, 평가, 조정할 수 있는 상위 인지 등의 ‘언어 재료’에 해당하는 내용을 중심으로 교육 내용이 구성될 필요가 있다. 결국 학습 한국어 능력 신장을 위한 교육 내용에 ‘언어 기능’ 범주와 ‘언어 재료’ 범주를 설정할 필요가 있다. 범주명이 동일하게 ‘언어재료’라도, 학습 한국어 능력의 ‘언어 재료’ 범주의 하위 요소는 생활 한국어 능력 신장을 위한 ‘언어 재료’인, 주제, 문법, 어휘, 의사소통 기능, 의사소통 전략, 텍스트 유형 등과는 차이가 있다.

### 3) 상호 문화적 소통 능력 신장을 위한 범주

다문화 배경 학습자에게 한국 사회와 문화는 자신이 원래 가지고 있던 문화와 이질적이다. 개인적 상황의 변화와 맞물려 처해진 사회적, 문화적 상황이 바뀌고, 주류 언어로 의사소통 능력이 없어 일상적 의사소통 등에서도 어려움을 겪게 되면 대부분의 사람은 혼란스러우며 크고 작은 심리적 충격을 받고 위축된다. 다문화 가정 자녀가 사회 정서적 불안감, 소외감을 느끼며(윤희원, 2008:281), 정체성 혼란과 집단 따돌림과 같은 건장하지 못한 정서적 충격을 경험하는 경우가 잦다(조영달·박윤경, 2008:278). 또 다문화 배경의 학습자가 자신이 다문화 가정이라는 특수성이 있다는 것, 즉 남들과는 다른 가정환경에서 살고 있다는 것 자체에 대해 거부감과 수치심 그리고 소외감을 느끼고 있으며, 학교에서 선생님이 보여주는 관심과 친구들에게 소개되는 자신들의 위치가 그들로 하여금 스스로를 위축시키고 있고 스티그마(stigma)를 불러일으키고 있다(조민식·송시형, 2011:68). 결국 이러한 현상은 다문화 배경 학습자 자신과 우리 사회 구성원 모두가 현재의 다문화적 상황에 대하여 인식의 전환이 필요함을 암시한다.

현재 세계적으로 다문화적 상황에 대한 인식은, 다문화적 상황에 처한 사람을 주류 문화로 동화시키기 위한 ‘주류 다문화주의(mainstream multiculturalism) 교육’이나 사회의 변화를 당연하게 받아들이고 주류 문화 중심의 포섭적인 다문화주의를 거부하고 소수 집단만의 공동체를 지향하려는 경향의 ‘급진적 다문화 교육’을 지양하고, 문화적 다양성을 인정, 존중

11) 학습에서는 ‘기술, 설명, 비교·대조, 평가, 확인, 순서화, 분류·범주화, 예측, 질문, 대응 등’의 의사소통 기능이 필요하다. 물론 ‘생활 한국어’에서도 설명, 확인, 질문 등의 기능은 사용되나, 동일한 의사소통 기능이라 하더라도 그 기능이 어떤 상황에서 어떤 내용과 결부되는가에 따라 실제 수행의 양상이 달라지므로 학습 상황에서 자주 사용되는 의사소통 기능을 별도로 구분하여 학습의 상황 맥락에서 지도할 필요가 있다.

하고 소수 문화를 보장하려는 ‘조합적 다문화주의 교육’을 지향하는 경향을 띠고 있다. 호주는 1970년대 이전에는 주류적 다문화 교육을 1973년 이후에는 조합적 다문화주의를 채택하고 있다(권순희, 2006:227). 미국의 다문화 교육 관련 정책을 보면, 초기에는 흡수를 통한 전면적 동화 교육을, 시간이 흐르면서 차츰 ‘공존’을 통한 단계적 동화 교육을 강조하고 있다. 특히 단계적 동화 교육은 이주민의 원래 문화를 인정하여 이들이 적응기를 거치고 사회화가 이루어질 때까지 다문화가 공존되는 것이 이주민의 적응과 사회 유지에 긍정적이라는 입장이다(원진숙, 2007). Banks(2002)에서 다문화 교육의 목표로 다문화 배경 학생들의 자신에 대한 깊은 이해, 다양한 시각에 관한 자각, 소수 집단의 고통과 차별을 줄이기, 다양한 집단 구성원들의 상호 소통에 필요한 읽기, 쓰기 기능 신장 등을 제시한 바 있다.

한편, 유럽 연합에서는 27개 국가들이 형성하고 있는 다문화적 상황을, 쌍방향적 교류를 정책의 핵심으로 삼고 있고 교육 정책 역시 상호문화주의를 실천하기 위하여 ‘상호문화적 대화’ ‘상호문화적 기술’, ‘상호문화적 능력’, ‘상호문화적 전략’ 등의 개념을 강조하고 있다(홍종열, 2012:12).

상호문화주의에서 ‘상호’라는 접두사는 집단, 개인, 정체성 간의 상호작용을 관련짓고 고려한다는 것을 의미하며, 다원문화(pluricultural), 다문화(multicultural)라는 용어가 확인 차원에 멈춘다면, 상호문화는 절차를 중시한다(Martine Abdallah-Preteille, 1999; 장한업 옮김(2010:65). 상호문화주의에 입각한 상호문화교육은 ‘자기중심에서 벗어나기’, ‘타인의 입장이 되어보기’, ‘타인과 협력하기’, ‘타인이 현실과 나를 어떻게 인식하는지를 이해하기’와 같은 방법론적 원칙을 적극 권장한다(장한업, 2009:650).

이러한 관점은 미국적 다문화 교육이 소수 집단의 정체성과 고유성을 유지하는 ‘공존’을 내세우더라도 결국 동화주의적 관점을 취하는 것과는 차이가 있다. 또 미국식 다문화 교육 이론에 영향을 받아, 다문화 교육의 방향을 ‘문화적 다양성’에 주목하는 ‘이해와 관용’의 자세로 접근하는 것이 바람직하다고 보는 국내 연구 견해에 주는 시사점이 크다. 상호문화주의적 시각은 주류 문화에 대한 동화가 아니라 모든 문화를 있는 그대로 존중하고 이해하게 함으로써 각 문화의 정체성을 유지하게 하면서도 평등한 관점에서 모든 문화가 상호 교류할 수 있게 하여 다문화적 상황에서 발생할 수 있는 여러 문제점을 최소화할 수 있다는 장점이 있다. 또 이러한 시각은 미국식 동화주의와는 다른 철학적 관점에서 다문화 교육에 접근하게 한다.

다문화 배경 학습자가 소외감, 위축감, 불안감 등 부정적 시각에서 벗어나서 자신의 문화적 배경에 대하여 긍지, 창조적 원천, 풍요로운 자산 등의 긍정적 시각을 가지고 현재 자신이 발 딛고 있는 사회와 문화와 자신의 문화를 동등한 가치로 인식하고 이해하며 수용하기 위해서는 이러한 문화적 상황을 제대로 이해할 수 있는 관점이 필요하다.<sup>12)</sup> 그러므로 다문화 배경 학습자가 한국 사회와 문화를 제대로 이해하고 수용하기 위해서는 상호문화적 의사소통 능력을 갖추게 하여야 한다. 여기서 상호문화적 의사소통 능력이란 학습자가 자신의 문화적 기반 위에 문화적 다양성을 인정하고 받아들일 수 있으며, 문화 간 차이에서 오는 불평등을 막고 상호 평등한 관점에서 문화 간의 화합과 응집력을 강화시키는 일체의 의사소통 활동을 수행할 수 있는 능력을 의미한다.

12) 물론 이러한 관점은 다문화 배경 학습자에게만 국한되지 않고, 우리 사회 구성원 모두에게 필요한 것이기도 하다. 장한업(2010:917)에서는 2008년 교육과학기술부 지원 방안에 ‘다문화 이해 교육 강화를 통해 일반 학생 및 사회의 다문화 관련 인식을 제고할 수 있도록 초점’을 맞추어야 한다고 밝히고 있으나 아직까지 일반 학생이나 성인을 대상으로 한 교육이 미흡하며, 일반 학생들의 차별과 편견이 존재하는 한 다문화 학습자를 위한 아무리 좋은 대책이 제시되더라도 실효를 거두기 어렵다고 비판하고 있다.

다문화 배경 학습자가 한국 사회와 문화를 평등한 시각에서 이해하기 위해서는 우선적으로 문화의 개념에 대하여 이해하여야 하고 자신이 처해 있는 문화에 대하여 제대로 인식할 수 있어야 한다. 학습자가 자기 문화를 특징짓는 요소를 찾아내고, 가치를 비판적으로 검토하게 하면 다른 문화를 접했을 때 흔히 보일 수 있는 민족중심주의에서 벗어나게 할 수 있으며, 같은 나라 사람이라도 서로 다른 태도와 행동을 보일 수 있음을 이해시킬 수 있다(장한업, 2009:650-651). 또 학습자에게 타인의 문화를 발견해 보게 하고, 자기 문화와 타인의 문화를 비교해 보게 하며, 상대화해 보게 하고, 또 타인 문화를 수용할 수 있게 할 수 있어야 한다. 결국 한국어 교육과정의 내용 체계에는 학습자가 상호문화적 의사소통 능력을 신장할 수 있도록 이러한 교육 내용의 교수-학습을 위한 ‘문화 의식’에 관한 내용 체계의 범주가 필요하다.

#### 4) 정의적 목표 성취를 위한 범주

한국어 교육은 다문화 배경 학습자가 한국어로 의사소통할 수 있는 능력을 기르고 이를 바탕으로 여러 교과 학습을 수행할 수 있는 역량을 기르도록 하여 한국 사회의 일원으로서 주체적인 삶을 영위하는 데 필요한 소양을 갖추게 하는 과목이다(원진숙 외, 2012:67). 다문화 배경 학습자가 학습, 자신, 타인, 사회 등에 대하여 어떤 심리적 경향을 띠게 하는가 역시 한국어 교육에서 매우 중요하게 다루어야 할 부분이다. 앞서 언급한 것처럼 많은 다문화 배경 학습자가 정체성의 혼란을 느끼며, 자신과 자신의 환경에 대하여 거부감, 수치심, 위축감을 느껴 심리적으로 안정되어 있지 못한 상태라는 것은 이들의 현재 한국에서의 일생 생활, 학교생활이 그리 만족스럽지 못하며, 이로 인하여 가족, 학교, 사회 등의 건강하고 바람직한 구성원으로서의 역할 역시 위협받을 가능성이 크다는 것을 의미한다.

한국어 과목의 목표로 설정한 ‘한국어에 흥미를 가지고 자신 있게 한국어를 사용하며, 삶과 사회에 대하여 긍정적 태도를 지니며 한국 사회의 일원으로서 공동체 의식을 함양한다’는 정의적 목표에 해당한다. 한국어 교수-학습을 통해 학습자가 성취해야 할 정의적 내용 요소에는 흥미, 자신감, 공동체 의식 함양 등이 있다. 학습자가 한국어에 흥미를 가지게 되면 학습의 성취도에도 긍정적 영향을 미치며, 이는 궁극적으로 한국어 사용에 대한 자신감을 갖게 하는 데 기여하게 된다. 또 학습자가 한국어 의사소통 활동의 과정에서 자기 삶에 대하여 존중하며 자기와 다른 문화를 가지고 있는 타인과 사회에 대하여 인정하고 존중하는 태도를 지닐 수 있어야 하며, 이러한 성향들은 학습자가 올바른 정체성을 형성하고 한국 사회의 일원으로서 공동체 의식을 가질 수 있게 한다. 한국어 교육이 제2언어로서 한국어라는 언어만을 교수-학습하는 인지적 목표만을 추구하는 것이 아니라, 언어를 둘러싼 사회, 문화, 의사소통 참여자 등 나와 세계에 대하여 올바르게 인식하고 이해하며 수용하는 과정에서 학습자를 건전한 한 인격체로서 성장시키는 정의적 목표를 달성할 수 있게 된다. 특히 한국어 학습의 과정에 주어지는 협동학습, 동료 학습자와의 의사소통 등을 통해 구성원들 간의 긍정적인 인간관계를 형성해 나가며 협력, 존중, 배려, 책임, 의무 등의 중요성을 느끼게 되므로 공동생활에서 필요한 사회적 책임감을 계발할 수 있다.

그러므로 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육과정의 내용 체계에는 학습자가 한국어 학습에의 흥미, 자신감을 갖고, 정체성 확립과 공동체 의식 함양 등 건전한 사회 구성원에게 필요한 덕목 등을 기를 수 있는 ‘태도’ 범주에 대한 교육이 필요하다.

## 4. 내용 체계의 구성 방안

### 1) 내용 체계의 범주 간 관계

앞 장에서 다문화 배경 학습자가 한국어 교육을 통하여 성취해야 할 목표들을 분석해 봄으로써 이러한 목표를 달성하기 위하여 필요한 내용 요소를 살펴보았다. 결국 각각의 목표 성취에 필요한 교육 내용을 범주화하면 다음과 같다.

<표 2> 목표 성취에 필요한 교육 내용의 범주화

목표	목표 성취에 필요한 교육 내용	내용 범주
생활 한국어 의사 소통 능력 신장	듣기, 말하기, 읽기, 쓰기	언어 기능
	주제, 문법, 어휘, 의사소통 기능, 의사소통 전략, 텍스트 유형 등	언어 재료
학문적 의사소통 능력 신장	듣기, 말하기, 읽기, 쓰기	언어 기능
	교과 교과별 기본 학습 주제, 어휘와, 교과 학습 내용에 관한 이해, 분석, 평가, 비판, 창의적 활동에 필요한 학습 의사소통 기능, 자신의 학습 과정에 대한 점검, 평가, 조정할 수 있는 상위 인지 등	언어 재료
상호 문화적 소통 능력 신장	문화 인식, 문화 이해, 문화 수용	문화 의식
흥미, 긍정적 태도, 공동체 의식 함양	흥미, 긍정적 태도, 공동체 의식 함양 등	태도

위 <표 2>를 보면, 한국어 교육과정의 네 목표의 성취를 위하여 공통적으로 설정 가능한 교육 내용의 범주에는 ‘언어 기능’, ‘언어 재료’, ‘문화 의식’, ‘태도’ 등이 있다. 이러한 내용 범주가 한국어 교육과정의 내용 체계 안에서 곧 내용 체계 범주가 되며 이들이 상호 어떤 관련성이 있는가를 살펴봄으로써 내용 체계 구성이 가능하다.

#### ① ‘언어 기능’ 범주와 ‘언어 재료’ 범주의 관계

다문화 배경 학습자가 한국어로 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 네 언어 기능을 모두 사용할 수 있어야 한다. 이러한 언어 기능은 목표어에 대한 문법, 어휘, 의사소통 기능, 의사소통 전략, 텍스트 유형 등 언어 지식이 기반이 되지 않으면 수행할 수 없다. 또 이러한 언어 지식을 언어 기능으로 수행하는 과정에는 의사소통을 위한 주제가 주어지는 것이 효과적이다. 그러



므로 주제와 목표어에 대한 언어 지식은 모두 언어 기능을 수행하는 데 필요한 재료로서 역할을 한다고 볼 수 있다. 언어 학습에서 학습해야 할 언어에 대한 지식만 제공되는 교육을 통해서는 학습자가 언어의 4대 기능으로 표출되는 의사소통 능력을 성취할 수 없다.

또 학교 수업이라는 학문적 의사소통 상황에서 긍정적인 학습자가 되기 위해서는 교과에서 다루고 있는 기본 주제, 어휘, 내용 등을 이해하고, 학습 상황에서 사용하는 의사소통 기능과 전략을 알고 학습을 위한 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기를 수행할 수 있어야 한다. 결국 학습 한국어 능력 신장을 위해서도 ‘언어 기능’과 ‘언어 재료’는 매우 밀접한 관계에 있다. 특히 모든 교과 학습의 과정이 곧 의사소통의 과정이므로 학습이라는 담화 맥락에서 사용되는 어휘와 기능, 이러한 의사소통의 배경 지식이 되는 교과 내용에 관한 기초 지식 등의 ‘언어 재료’가 있어야 ‘언어 기능’이 작동이 되어 학습 내용 성취가 가능하다. 학습 한국어 능력의 신장도 ‘언어 재료’ 제시만으로 불가능하며 이러한 ‘언어 재료’를 사용하여 ‘언어 기능’을 익히게 하여야 가능하다. 그러므로 한국어 교육에서 ‘언어 기능’과 ‘언어 재료’는 다른 어떤 범주보다도 더 밀접한 관계를 지니고 있다고 볼 수 있다.

② 생활 한국어 의사소통 능력 신장을 위한 ‘언어재료’와 학문적 의사소통 능력 신장을 위한 ‘언어 재료’의 관계

생활 한국어 의사소통 능력 신장을 위한 ‘언어 재료’와 학문적 의사소통 능력 신장을 위한 ‘언어 재료’는 매우 이질적이다. 이 둘은 모두 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 네 언어 기능으로 의사소통을 할 때 재료가 된다는 점에서는 공통적이거나, 각각의 목표를 성취하기 위한 재료이므로 이질적일 수밖에 없다. 결국 한국어 교육과정의 두 목표와 이들 두 목표를 위한 ‘언어 재료’에 나타난 이질성으로 인해, 생활 한국어 의사소통 능력 신장을 위한 교육과 학습 한국어 의사소통 능력 신장을 위한 교육이 한국어 교육과정의 내용 체계 내에서 영역으로 분리되는 것이 바람직하다. 예를 들어, 이는 국어과 교육과정에서 ‘문학’ 영역과 ‘문법’ 영역은 교육 내용에 있어서는 매우 이질적이거나 모두 학습자의 국어 사용 능력 신장에 기여하며 이를 추구한다는 점에서는 공통적이어서, 내용 체계 역시 분리하여 제시하는 경우와 유사하다. 그러나 내용 체계 내에서 영역으로 분리된다고 해서 두 영역의 교수-학습이 별도로 주어져야 한다는 것을 의미하지는 않는다. 학습자의 수준과 상황, 학습 환경 등에 따라 두 영역이 통합적으로 교육될 수도 있고 개별적으로 교육될 수도 있다.

③ ‘언어 기능’·‘언어 재료’ 범주와 ‘태도’ 범주의 관계

‘언어 기능’과 ‘언어 재료’ 범주는 생활 한국어와 학습 한국어의 의사소통 능력 신장을 위한 인지적 교육 내용이다. 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육에서 학습자들이 생활 한국어와 학습 한국어 능력을 신장하는 데에는 이 같은 인지적 내용의 교육도 중요하지만, 목표를 성취하는 데 필요한 정의적 교육 또한 중요하다. 다문화 배경 학습자가 한국어와 한국어 학습에 흥미를 가진다면 목표의 성취에 중대한 영향을 미치게 된다. 또 학습자 스스로 한국어 사용에 자신감을 가진다면 이 역시 학습의 성공에 중요한 영향을 미치게 된다. 이 밖에 한국어 학습과 관련된 여러 정의적 요소의 학습을 통해 학습자는 유능하고 능동적인 한국어 의사소통 사용자가 되며, 한국 사회의 일원으로서의 공동체 의식을 가지게 된다. 결국 한국어 교육과정의 목표가 제대로 실현되기 위해서는 인지적 목표와 정의적 목표가 함께 추구되어야 한다. 그러므로 인지적 목표가 실현되는 데 기여하는 ‘언어 기능’, ‘언어 재료’ 범주와 정의적 목표가 실현되는 데 기여하는 ‘태도’ 범주는 한국어 교육의 목표를 성취하기

위하여 대등한 위치에서 상호작용 관계에 있다고 볼 수 있다.

④ ‘문화 의식’ 범주와 ‘언어 기능’·‘언어 재료’ 범주의 관계

한국어 교육과정의 대상은 다문화적 배경을 가진 학습자이다. 다문화 배경 학습자들이 정체성 혼란을 겪거나, 주류 사회 문화에 부적응하거나, 거부감을 나타내는 등은 이들이 주류 사회의 언어로 의사소통이 원활하지 못한 원인도 있지만 또 한편으로는 이들이 자신의 고유 문화에 대하여 제대로 인식, 평가하지 못하고 자신의 문화적 배경에 대하여 부정적인 태도를 가지는 이유도 있다. ‘문화 의식’ 범주는 문화를 인식하고, 자신의 문화와 타인의 문화를 이해하고 수용할 수 있는 상호문화적 소통 능력 신장과 관련된 교육 내용들을 범주화한 것이다. 상호문화적 소통 능력은 결국 학습자의 문화에 관한 의식 즉 문화에 관한 태도에 대한 것이다. 문화를 인식하고 이해하기 위해서는 문화에 관한 지식이 필수적이다. 특히 한국 사회의 문화를 이해하려면 한국 문화에 관한 지식이 바탕이 되어야 한다. ‘언어 기능’·‘언어 재료’ 범주에서 제공되는 ‘문화’ 관련 어휘, 문법, 기능 등은 학습자가 문화에 관한 의식을 표현하는 생각이나 명제와 인지적 측면과 관련이 있다.

⑤ ‘태도’ 범주와 ‘문화 의식’ 범주의 관계

‘태도’가 개인의 행동 선택에 영향을 주는 내적 상태라면 ‘문화 의식’은 ‘문화’와 관련된 인식, 이해, 존중, 가치 부여, 수용 등의 사고나 행동 선택에 영향을 주는 내적 상태로 역시 정의적 영역이다. 다문화 배경 학습자들이 자신과 타인의 문화를 인식, 이해하고, 수용할 때 수반되는 정서 또는 감정 등이 어떤가에 따라 의사소통의 결과도 달라질 수밖에 없다. 결국 ‘문화 의식’은 다문화 사회의 의사소통 전반에 관여하는 정의적인 측면으로, ‘문화 의식’이 어떤가에 따라 다문화 배경 학습자의 한국어와 한국어 학습에 관한 흥미, 자아정체성, 공동체 의식 등이 영향을 받게 된다. 결국 ‘문화 의식’ 범주는 문화와 관련된 인지적 정의적 측면에 모두 영향을 미친다고 볼 수 있다.

2) 내용 체계의 구성

지금까지의 논의를 토대로 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육과정의 내용 체계를 구성해 보면 다음과 같다.

<표 3> 생활 한국어 영역의 내용 체계

<b>언어 기능</b> 듣기                      말하기 읽기                        쓰기	<b>태도</b> 흥미, 자신감, 존중, 배려, 공동체 의식
<b>언어 재료</b> - 주제, 어휘, 문법, 텍스트 유형, 의사소통 기능, 의사소통 전략	
<b>문화 의식</b> 문화 인식, 문화 이해, 문화 수용	

<표4> 학습 한국어 영역의 내용 체계

<b>언어 기능</b> 듣기                      말하기 읽기                        쓰기	<b>태도</b> 흥미, 자신감, 존중, 배려, 공동체 의식
<b>언어 재료</b> 국어, 수학, 사회, 과학 주제별 핵심 어휘, 학습 의사소통 기능, 학습 의사소통 전략	
<b>문화 의식</b> 문화 인식, 문화 이해, 문화 수용	

한국어 교육 내용 범주 중 ‘언어 기능’과 ‘언어 재료’는 다른 어떤 범주보다도 더 밀접한 관계를 지니고 있다고 볼 수 있으므로 이러한 밀접성을 드러내기 위하여 두 범주 간의 구분을 점선으로 처리하였다. 또, 인지적 목표 실현을 위한 ‘언어 기능’, ‘언어 재료’ 범주와 정의적 목표 실현을 위한 ‘태도’ 범주는 한국어 교육의 목표를 달성을 위하여 대등한 위치에서 상호작용 관계에 있다고 볼 수 있으므로 이들 범주를 서로 병렬적으로 맞게 실선으로 표시하였다. ‘문화 의식’ 범주는 문화와 관련된 인지적 정의적 측면 모두에 영향을 미친다고 볼 수 있으므로 광범위한 관련성을 가진다는 의미로 내용체계의 하단 부분에 ‘언어기능’·‘언어 재료’ 범주와 ‘태도’ 범주와 맞게 실선으로 배치하였다.

## 5. 결론

이상에서 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육과정의 특징과 목표를 살펴보고, 한국어 교육과정의 내용 체계 구성 방안을 제시하였다. 이 연구에서는 다문화 배경 학습자라는 용어를 사용함으로써 중도입국 국제결혼자녀, 이주근로자 자녀, 새터민 자녀, 귀국자 자녀 등을 아울러 표현하고자 하였으며, 이중 특히 한국어 의사소통 능력이 가장 낮은 중도입국 국제결혼자녀와 이주근로자자녀를 교육과정 적용의 원형으로 삼고 교육목표와 내용 범주를 설정하였다.

이 연구에서는 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육과정의 목표를 다음과 같이 제시하였다. 첫째, 한국어에 대한 기초 지식을 이해하고 일상생활에 필요한 의사소통 능력을 함양한다. 둘째, 국어로 이루어지는 학교 교실 수업 상황에 능동적인 학습자로 참여할 수 있는 학습 한국어 능력을 기른다. 셋째, 한국 사회와 문화를 이해하고 수용할 수 있는 상호문화적 소통 능력을 기른다. 넷째, 한국어에 흥미를 가지고 자신 있게 한국어를 사용하며, 삶과 사회에 대하여 긍정적 태도를 지니며 한국 사회의 일원으로서 공동체 의식을 함양한다.

다문화 배경 학습자가 이러한 한국어 교육과정의 목표를 성취하게 하기 위해서는 성취 목표를 분석하여 교육 내용들을 범주화할 필요가 있다. 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육과정의 내용은 크게 ‘생활 한국어’ 영역과 ‘학습 한국어’ 영역으로 구분되며, 이들 각 영역의 내용 체계에는 ‘언어 기능’, ‘언어 재료’, ‘태도’, ‘문화 의식’ 범주가 포함되어야 한다.

두 영역의 내용 체계를 기준으로 각 범주의 교육 내용들이 골고루 성취 기준으로 선정된다면 다문화 배경 학습자의 생활한국어 의사소통 능력, 학습한국어 의사소통, 상호문화적 의사소통 능력 등을 기를 수 있으며, 학습자가 자신, 자신의 삶, 사회에 대하여 긍정적인 태도를 가지게 할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 곽미란(2012), 다문화교육 현장에서의 KSL 교육 실태와 요구, 한국어 교육과정 전문가 협의회 자료집.
- 교육과학기술부(2012), 보도자료- 다문화학생 교육 선진화 방안, 교육과학기술부 교육복지과.
- 권순희(2006), 다문화 가정을 위한 언어 교육 정책 모색, 국어교육학연구27, 국어교육학회.
- 권순희(2008), 다문화 시대를 대비한 다문화 교육의 방향, 국어교육126, 한국어교육학회.
- 김덕영 옮김(2009), 문화와 제2언어 교수 학습, 한국문화사./ Eli Hinkel ed(1999), Culture in Second Language Teaching and Learning, Cambridge Univ.Press.
- 김명정(2011), 동반, 중도입국 자녀들을 위한 다문화교육, 교육문화연구 17-2.
- 김중섭 외(2010), 국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발, 국립국어원.
- 마달레나 드 카를로(1998) 장한업 옮김(2011), 상호문화 이해하기, 하울 아카데미.
- 마르틴 압달라 프렛세이(1999), 장한업 옮김(2010), 유럽의 상호문화교육, 한울아카데미.
- 박영순(2007), 다문화사회의 언어문화 교육론, 한국문화사.
- 서혁(2007). 다문화가정 현황 및 한국어교육 지원 방안, 인간연구 12.
- 서혁(2011). 다문화 시대의 국어교육과 다문화 문식성 교육. 국어교육 연구 48.
- 원진숙 외(2011). 다문화가정 학생을 위한 한국어(KSL) 교육과정 개발 연구, 2011년도 교육 정책 네트워크 협동연구과제, 한국교육개발원.
- 원진숙(2007), 다문화 시대의 국어교육의 역할, 국어교육학연구30.
- 원진숙(2008), 다문화 시대의 초등학교 국어과 교육-다문화 가정 자녀를 위한 한국어 교육 지원 방안을 중심으로, 국어교육학연구32, 국어교육학회.
- 원진숙(2012), 다문화적 교수 역량 강화를 위한 초등 교사 양성 및 커리큘럼 개발 방향, 한국어교육학회·국어교육학회 공동 학술대회 자료집(II).
- 이의갑 외(2008), 2008학년도 초등학교 영어과 교육과정 개정안 개발 연구, 한국교육과정평가원.
- 이홍수 외 옮김(2007), 외국어 학습 ·교수 원리(5판), (주) 피어슨에듀케이션코리아./H. Douglas Brown(2007), Principles of Language Learning and Teaching, Pearson Education.
- 장한업(2009), 프랑스의 이민정책과 상호문화교육, 불어불문학연구79.
- 장한업(2010), 프랑스와 한국의 이민자 자녀 교육정책 비교연구, 불어불문학연구 83.
- 전은주(2008). 다문화 사회와 제2언어로서의 한국어(KSL) 교육과정의 목표와 방향. 국어교육학연구 33.
- 전은주(2009), 다문화 가정 학생을 위한 언어 교육 정책의 현황과 방향, 국어교육학연구36.
- 홍중열(2012), 유럽의 다문화사회와 상호문화교육에 관한 고찰, 인문학 연구30.

<국문초록>

다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육과정의 내용 체계

전은주(부산대)

이 연구에서는 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육과정의 특징을 살펴보고 이를 바탕으로 한국어 교육과정의 목표를 다음과 같이 제시하였다.

첫째, 한국어에 대한 기초 지식을 이해하고 일상생활에 필요한 의사소통 능력을 함양한다.

둘째, 국어로 이루어지는 학교 교실 수업 상황에 능동적인 학습자로 참여할 수 있는 학습 한국어 능력을 기른다.

셋째, 한국 사회와 문화를 이해하고 수용할 수 있는 상호문화적 소통 능력을 기른다.

넷째, 한국어에 흥미를 가지고 자신 있게 한국어를 사용하며, 삶과 사회에 대하여 긍정적인 태도를 지니며 한국 사회의 일원으로서 공동체 의식을 함양한다.

또 다문화 배경 학습자가 이러한 한국어 교육과정의 목표를 성취하기 위하여 필요한 교육 내용들을 범주화하여 ‘내용 체계’를 제시하였다. 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육과정의 내용은 크게 ‘생활 한국어’영역과 ‘학습 한국어 영역’으로 구분이 되며, 이들 각 영역의 내용 체계는 다음과 같다.

1) 생활 한국어 영역의 내용 체계

<b>언어 기능</b> 듣기                      말하기 읽기                        쓰기	<b>태도</b> 흥미, 자신감, 존중, 배려, 공동체 의식
<b>언어 재료</b> - 주제, 어휘, 문법, 텍스트 유형, 의사소통 기능, 의사소통 전략	
<b>문화 의식</b> 문화 인식, 이해, 수용	

2) 학습 한국어 영역의 내용 체계

<b>언어 기능</b> 듣기                      말하기 읽기                        쓰기	<b>태도</b> 흥미, 자신감, 존중, 배려, 공동체 의식
<b>언어 재료</b> 국어, 수학, 사회, 과학 주제별 핵심 어 휘, 학습 의사소통 기능, 학습 의사소통 전략	
<b>문화 의식</b> 문화 인식, 이해, 수용	

<Abstract>

Contents system of the Korean education curriculum for the learners with a multi-cultural background

Jeon, Eun Ju (Pusan National University)

This study investigated the characteristics of Korean education curriculum for learners with a multi-cultural background and suggested the goals for their Korean education curriculum.

First, they will be given basic knowledge in Korean language and basic communication skills for every day life. Second, they will possess Korean proficiency as an active participant in school class given in Korean language. Third, they will have inter-cultural communication skills in order to accept Korean society and culture. Fourth, they will possess an interest and confidence in Korean usage with a positive attitude towards themselves and the society, and foster a community spirit as a member of Korean society.

We categorized the educational contents required for a multi-cultural learner to achieve the goals of such Korean curriculum and suggested a contents system. The contents of Korean curriculum for multi-cultural learners are made up of 'living Korean' and 'learner's Korean' domains. The contents of the above two domains are as follows;

1) Contents system for living Korean domain

<p><b>Language skill</b></p> <p>listening                  speaking</p> <p>reading                      writing</p>	<p><b>Attitude</b></p> <p>interest, confidence, respect, consideracy, community spirit</p>
<p><b>Language material</b></p> <p>topics, vocabulary, grammar, text type, communication function, communication strategy</p>	
<p><b>Cultural consciousness</b></p> <p>cultural recognition , cultural understanding, cultural acceptance</p>	

2) Contents system for learner's Korean domain

<p style="text-align: center;"><b>Language skill</b></p> <p>listening                      speaking reading                         writing</p>	<p style="text-align: center;"><b>Attitude</b></p> <p>interest, confidence, respect, consideracy, community spirit</p>
<p style="text-align: center;"><b>Language material</b></p> <p>key words for Korean, math, sociology, science topics, communication function for learning, communication strategy for learning</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Cultural consciousness</b></p> <p>cultural recognition , cultural understanding, cultural acceptance</p>	



## 몽골에서의 한국어 교육 현황 및 과제

G. Erdenechimeg

<차 례>

1. 들어가는 말
2. 몽골 대학교에서의 한국어 교육
3. 한국어 교육의 과제
4. 맺는 말

### 1. 들어가는 말

21 세기에 들어가면서 한국어를 외국어로서 교육하는 세계 각국이 날이 갈수록 점점 더 늘어나고 있는 추세라고 한다. 한국국제교류 재단에서 2007년도에 펴낸 『해외 한국학 백서』에 따르면 한국어 혹은 한국학을 운영하고 있는 국가 수와 대학의 수는 2005년 기준으로 62개국 735개처로 나타나 있다.

1990년 3월 26일 수교 후 몽·한 양국은 교류를 확대하고, 발전시킬 목적으로 몽골에 한국어 강의를 시작했는데 올해로 22년이 된다. 그 동안 양국간의 교류가 여러 분야에서 급속히 증진하였는데, 그 중에서 학문 교류에 많은 성과가 있었다.

특히 2000년 이후 몽골 대학들, 그리고 초·중등 학교들이 한국어 교육의 열풍이 불었다. 한국어를 공부하는 학생 수가 급격히 증가했다. 몽골은 인구 비율로 봐서 세계에서 가장 많이 한국어를 공부하는 나라가 되었다. 한국은 몽골의 네 번째 교역상대국이자 투자국이 되었다.

현재 몽골에서 한국어 교육, 한국학 연구 성과가 사회적 수요를 어느 정도 충족시키고 있다고 할 수 있지만 고려해야 할 점도 적지 않다. 일례로, 몽골의 많은 대학에서 한국학, 특히 한국역사와 문학 등을 가르치는 과목이 신설되었지만, 이 과목들을 가르칠 수 있는 자격을 갖춘 교수요원을 구하기가 아직도 어려운 것이 사실이다. 22년이라는 길지 않은 역사를 가진 몽골 대학의 한국학은 전문인력의 부족과 예산 문제 등 적지 않은 어려움을 안고 있으나 계속해서 발전할 것으로 전망된다.

이 글에서는 몽골에서의 한국어 교육 현황과 실태를 살펴보고, 앞으로의 발전 방향을 모색하고자 한다.

## 2. 몽골 대학교에서의 한국어 교육

<표 1> 한국학교육기관현황

No	구분	대학명	학과명칭 또는 소속학부	설치연도
1	국립	몽골국립대학교 외국어문화대학	한국학과	1991
		몽골국립대학교 몽골어문화대학	외국어학과	2009
2		국립 과학 기술대학	한국어과	2004
3		울란바타르 대학교	한국어과	1994
4		Khovd 대학	한국어과	2007
5		국립사범대학교	동양어학부	2000
6		도르노드대	한국어과	2003
7	사립	울란바타르 대학교	한국어학과	1994
		울란바타르 대학교	한국학과	2008
8		Orhkon 대학	한국어과	1998
9		Oyu 대학	한국어과	1998
10		인문대학교	아시아어 문화학부	1992
11		Munhk-Anu 대학	외국어학부	2001
12		관광 가이드 대학	외국어학부	2001
13		한·몽 기술대학	한국어과	2001
14		Darhkan 대학	한국어과	2003
15		언어학자 대학	한국어과	2003
16		신 Darhkan 대학	한국어과	2004
17		Enhk-Orchlon 대학	외국어학부	2005
18		Otgontenger 대학	동양어학부	2005
19		IhkZasag 대학 칭기스 재상학교	한국학과	2005
20		Seruuleg 대학	한국어과	2007
21		식품 기술대학	학과 미설치	
22		Soyombo 대학	학과 미설치	
23		Khuree 정보통신대학	한국어과	2009
24		몽골국제대학	학과 미설치	
25		몽골 Naadam 대학	학과 미설치	
26	국립 농과 대학	학과 미설치		

표 1> 에 한국어 교육 기관의 현황이 잘 나타나 있다. 몽·한 양국 수교 후 대학 교내에 한국어, 또는 한국학 과정이 가장 먼저 개설된 곳은 몽골국립대학, 최근 개설된 곳은 Khuree 정보통신대학(Khuree University of Information and Communication Technology)이다. 현재 몽골 대학내의 한국학과는 총 3개고, 한국어학과는 총 18개다. 집

제한 자료에 의하면 몽골에서 한국어를 배우고 있는 학생수는 총 3012 명이고 그 중에서 한국어나 한국학을 전공으로 배우는 학생 수는 1870명, 선택으로 배우는 학생수는 1142명이다.

D. Sainbiligt(2007:132)에 의하면 교수진은 한국인과 몽골인 교원들로 구성되며 전공 및 부전공으로 한국어를 가르치고 있다. 또 최근에 일어난 한 가지 뚜렷한 변화는 대학원생의 증가다. 이는 대학 교수는 석사 이상의 학위가 있어야 한다는 대학들의 방침과 관련이 있다.

## 2.1. 몽골 국립대학교 한국학과 (Dep. Of Korean Study, National University of Mongolia)

1991년 10월에 몽골국립대의 국제관계대학에 한국어학과가 설치되고, 14명의 학생들이 편입생으로 한국어를 배우게 되었다. 당시 제. 바야스흐(J. Bayasakh학장), 락바(B. Lhagvaa학과장), 계로이, 권성훈, 이평래, 김영수, 강신 등이 한국어학과 개설에 큰 공헌을 했다.

이들 중에서 권성훈 교수는 현재까지 17년 동안 한국어 강의를 꾸준히 해왔다. 2004년에 몽골국립대 한국학과에서 출간한 『한·몽 사전』의 책임 감수를 맡았으며 D. Damba교수와 함께 『한국현대사』 I·II를 몽골어로 번역했다. 한국어 교육과 언어학 관련 다수의 논문을 발표했다. 한국국제교류재단의 지원을 받고 몽골국립대 한국학과에서 수행한 한국학 프로젝트들의 주요 책임자 중 한 사람으로 활동해왔다.

1994년 몽골 국립대학교에서 한국어학과(2000년에 한국학과로 개명함) 제 1회 졸업생 12명을 배출하고, 이들 중에서 계. 에르덴치메그(G. Erdenechimeg), 베. 노르브남(B. Norovnyam), 데. 샌빌렉트(D. Sainbiligt) 등 3명이 모교에 한국어 전임강사로 채용되면서 몽골인 교수들이 본격적으로 한국어 교육 전면에 나서게 되었다. 몽골 국립대 한국학과는 1991년 설립 이후 몽골에서의 한국학을 선도해온 학과다. 소속 교수들은 한국의 국제교류재단의 지원을 받아 『한·몽 사전』(표제어 40,000개), 한국어교과서 (9권), 한국역사책 2권, 한국학교재(3권)을 집필했다. 한편 한국학의 저변을 확대하기 위해 몽·한 국제 학술회의를 12차례 개최했고, 논문집 20권을 발간했다.(표-2 참조)

<표 2> 한국어교육 및 한국학 연구의 주요활동

명칭	기간	주요내용	비고
서울시립대학교 1년 한국어 위탁 교육	2001~2006	주로 자연과학 전공 학생들을 대상으로 주당 30시간 한국어 교육을 실시함	한국어 능력시험 3급 합격을 목표로 한국어교육 실시
한국국제교류재단지원 사업	1999~2008	-한·몽 사전편찬 -한국어교재개발 -한국역사책편찬	
한국학술진흥재단 한국학논문집출판지원	2004-2006	몽골 대학교 교수들의 한국학 관련 논문집 출판	총 4권중 2권이출판 됨
세종학당	2007년-	일반인들을 대상으로	

학술지를 정기적으로 발간하지 못하고 있지만 2005, 2006년에 한국 학술진흥재단의 출판비 지원으로 『한국학』이라는 잡지를 4호까지 발간하고 그간의 연구 결과를 학계에 알렸다. 이를 통해 몇 가지 의미 있는 성과를 거두었는데 첫째, 한국학의 불모지와 같았던 몽골의 학계에 한국학에 대한 관심을 크게 고조시켰다. 둘째, 한국학 연구가 정치외교 중심에서 벗어나 어문학, 역사학, 민속학 등 다양한 분야로 확산되었다. 그간의 연구가 특정 분야에 한정되었다면, 학술지 발간을 통해 연구분야가 이전보다 훨씬 다양해졌다고 할 수 있다.

### 2.1.1. 인문대학교 한국어학과

1992년 9월 외국어대학(99년 이후 인문대학교로 개명) 동양어학부의 부설 학과로 설치되었다. 현재 한국어 통역과, 한국어 경제학과, 한국어 관광학과 등 세 학과로 운영되고 있다. 한국어학과가 개설될 당시부터 현재에 이르기까지 KOICA (해외청년봉사단)에서 교원을 파견해 오고 있으며 2000년에는 KOICA의 지원으로 인문대학교 내에 한국문화센터가 설치되었다.

인문대학교 한국어학과에서 매년 주몽골 대한민국 대사관의 협조 하에 몽골에서 한국어를 배우고 있는 대학생들을 대상으로 한국어 말하기 대회를 개최하고 있다. 1997년에 처음 열린 이 대회는 매년 3월 말이나 4월초에 개최된다. 각계의 관심이 비상하고, 몽골에서 한국어를 배우는 학생들의 사기 진작에 크게 기여 하고 있다.

<표 4> 주요활동

명칭	기간	주요내용	비고
한국어말하기대회	매년 4 월	몽골내 한국어학과가 개설된 모든 대학의 2,3 학년 대표들이 질문, 답변 형식으로 한국어 실력을 겨루는 대회. 올해 13회를 맞았다	교내대회
크빠정 대회 (크게, 빠르게, 정확하게)	매년 11 월		교내대회
TOPIK	매년 9월	한국교육과정평가원에서 주관하는 한국어 능력시험	

또한 이 대학의 한국학과에서 1999부터 해마다 한국교육과정평가위원회가 주관하는 한국어능력시험인 TOPIK(Test of Proficient in Korea)을 실시하고 있다. 처음에는 한국어 교수 협의회에서 하던 것인데, 2001년 제5회 시험부터 최선수 교수가 책임을 맡았다. 2008년 4월 19일에 실시된 제 15회 TOPIK에 556명의 몽골인이 응시했다.

### 2.1.2. 울란바타르 대학교(사립)

1995년 4월 18일 울란바타르 대학이 몽골 교육부로부터 정식인가를 받았지만, 한국어 강

좌 개설은 이보다 1년 전의 일이다. 몽골에 최초로 외국인에 의해 세워진 대학이며, 현재 한국어학과 이외에, 경영학과, 컴퓨터학과, 가정학과, 간호학과 등이 개설되어 있다. 한국어학과의 주임교수는 A. Narangerel이다. 이 대학의 한국어학과는 다수의 한국어 교재 및 사전을 출간했고 최신식 어학 실습실을 갖추고 있다.

이 대학의 한국어 교육을 실질적으로 총괄하고 있는 이는 이탄미 교수다. 그는 중앙대에서 상허 이태준 연구로 박사학위를 받은 현대문학 전공자로 주로 문학 강의를 한다. 한국에서 정년 퇴임한 최기호(상명대), 현길언(한양대) 교수들도 석좌교수로 와서 대학원 강의를 하며, 석사학위논문을 지도하고 있다.

<표 5> 주요활동

명칭	기간	주요내용	비고
한글잔치	매년 10월	한글날을 맞이하여 한국 노래 대회, 붓글씨 대회, 한국어 경영대회 등 다양한 행사를 개최한다.	
한국학 연구소		한국학 연구	

몽골에서 한국어 보급, 한국학 발전을 위해 헌신해온 한국인들 중 한 사람인 이안나 교수는 1999년부터 울란바타르 사립대학교에서 일하고 있다. 이안나 교수는 몽골어 문학박사 학위를 취득했다. 그는 이 대학의 한국학 연구소 소장으로 일하는 기간 동안 한국의 여러 기관들로부터 지원을 받아 한국학 과제들에 대한 연구 프로젝트를 수행했다. 대표적업적은 2009년에 출간한 『몽·한 사전』이다. 한국의 학술진흥재단과 한국학중앙연구원의 지원으로 출판된 이 사전은 표제어가 35,000여개에 이른다. 그는 몽골과 한국의 구전 문학 관련 다수의 논문을 발표했다.

### 2.1.3. 국립교육대학교 한국어과

2000년 9월에 개설된 한국어학과는 정식 학과 명이 한국어·몽골어학과다. 이 학과는 외국어대학의 동양 어학부에 소속되어 있으며, 한국처럼 독립된 한국어학과 사무실이나 교수 연구실이 있는 것이 아니라 동양 어학부 사무실을 중국어, 일본어, 한국어과 교수들이 공동으로 사용한다. 또 한국어학과 학과장이 없고, 동양 어학부 학장이 학과업무를 관장한다.

이 대학의 한국어과는 몽골에서 현재 한국어를 가르치고 있는 25대학의 한국어과 또한 한국어 과정 중에서 유일하게 한국어 교사자격증을 취득할 수 있는 곳이다.

<표 6> 주요활동

명칭	기간	주요내용	비고
한국말인증시험	매년 5월	한글소개, 한국어자랑	
한국의날	매년 4월	한글소개, 한국어자랑	
한글날행사	매년 10월	한글소개, 한국어자랑	

한글학회에서 주관하는 한국말 인증시험(KLPT)을 이 대학의 주임교수인 송의민 교수가 맡아서 시행하고 있는데, D. Sainbiligt에 의하면 이 시험이 한국에 계약직 노동자로 가기 위한 필수조건으로 알려지면서 많은 몽골인들이 응시하게 되었다고 한다. 2006년에는 10,000명이 몰렸다고 하니 몽골 전체 인구가 280만 명인 것을 생각하면 실로 엄청난 숫자다.

### 3. 몽골에서의 한국어 교육의 문제점

한국어학과의 규모가 커지고 한국어 교육의 조건이 개선되어 가고 있지만 앞으로 해 나가야 할 과제는 여전히 많다고 할 수 있다. 그 중 중요하다고 생각되는 아래 몇 가지만을 강조하려고 한다.

#### 3.1 교수진에 대한 문제점

요즘 많은 대학에서 한국어학과를 설립하다 보니 자연스럽게 교수 역량의 부족 현상을 겪게 되었다. 물론 90년대 초기와 비교할 수가 없을 정도로 상황이 좋아졌지만 아직 해결해야 할 문제가 적지 않다. 현재 몽골에서 한국어 관련 분야의 교수 요원으로 몽골과 한국에서 정규 대학원 과정을 밟은 학자, 한국학 관련 학과 학부 졸업생 강사, 한국 정부(KOICA)에서 파견한 요원, 기타 한국 학교나 민간 단체에서 파견한 강사들이 있다. 정규 대학원 과정을 이수한 박사급 강사는 별로 많지 않으며 한국의 강사 지원 없이 정규 교과 과정을 이끌어 나가기가 쉽지 않은 편이다. 그래도 정부의 지원이 있는 국립대학교들과 비교하면 사립 대학교들은 어려운 상황이고 시간이 갈수록 격차가 깊어져 가는 것 같다.

지난 20여년 동안 우후죽순처럼 생긴 많은 대학교들의 한국학 관련 학과들은 시장경제의 원리에 따라서 각자 특수성을 살려서 다양한 계층의 인재양성을 지향하고 있다고 하지만 이러한 문제로 인해서 한국어 교육 과목을 보다 다양하게 개설할 수 없는 형편이다.

몽골 대학들은 본교의 학부 졸업생을 전임으로 남겨서 강의조교로 활용하는 경우가 많다. 타교의 학부 졸업생을 채용하는 경우가 한국어학과 설립초기에는 있었으나 요즘 거의 찾아보기 힘들다. 이런 경우는 좋은 의미로 말한다면 학부 시절부터 이미 짝어 두었다가 점차 키워주는 방식이다. 한국어를 가르칠 강사가 급하게 필요한 시점에서는 다른 방법이 없는 것 같지만 강의수준, 연구능력 등 여러 면에서 상당한 문제의 소지가 있다.

물론 학부 졸업생을 전임으로 채용할 경우, 대부분 강의를 하면서 학위과정 공부를 병행할 수 있도록 배려해 주고 있다. 그러나 기초 어학 강의 부담이 많은 상황에서 공부를 제대로 하기는 어려운 점이 많다. 대체로 일주일에 18시간 강의를 맡아야 하기 때문에 강의도, 공부도 그냥 적당히 넘어가는 반겨충이가 될 확률이 높다고 할 수 있다. 그런데 이런 사람이 일단 전임 자리를 차지하고 나면 외부에서 더욱 우수한 사람이 찾아와도 정원 문제로 말미암아 받아들일 수 없기 때문에 매우 폐쇄적인 인사조치라고 할 수 있다.

그렇기 때문에 우수한 교수 선발, 교수 질의 향상 등 문제도 여러 경로의 노력으로 해결

해야 할 하나의 큰 문제로 등장하고 있다.

### 3.2 한국어 교육이 있는 대학교 교류 문제

몽골의 26개나 되는 대학교에서 한국어를 교육하고 있지만 이 대학교들은 서로 교류나 공동조직의 정기적인 활동이 없고 세미나나 토론회가 있더라도 전국적인 규모는 없다고 할 수 있다. 설사 서로 협력하고 교재 편찬하거나 몽골이나 한국의 프로젝트를 신청하는 일이 더러 있더라도 그것은 개인 또는 개별 학교 차원의 협력이고 일시적인 협력일 뿐이지, 지속적으로 차원 높은 협력이 이루어지기까지는 아직 멀다. 이것은 교수들의 연구 수행 능력 등 자질 문제와 관련이 있기는 하지만 근본적인 이유는 연구 여건이 열악한데 있다고 본다.

한국어 교육 연구를 활성화시켜야 하는데 아직은 아쉬운 점이 많다. 한국어 교육 연구 논문들을 종합적으로 정리하고 평가하는 일도 이루어져야 한다.

### 3.3 교과서와 교육과정 문제점

몽골 교육문화과학부 2002년 제 390령에 의해 ‘몽골 고등 교육의 표준화 사업’이 추진되었으며 이에 따라 대학교 교육과정 구성이 크게 바뀌게 되었다. 그 결과 대학교 교양 과목 시간이 늘어난 반면에 전공과목 시간수가 줄이게 되면서 각 대학교를 교육과정의 표준화 내용 설계를 개정하는 작업이 이뤄졌다. 이것은 몽골 학교 교육과정 개발이 지금도 중앙집권에 의해 결정되고 있음을 보여준다.

몽골대학교 한국어 교육과정 내용을 한국어 교육, 한국학 교육이라고 크게 2 가지로 나눌 수 있다. 한국어 전공과목은 주로 기초 한국어부터 고급 한국어까지 기능 및 지식 교육이 혼합된 형태로 운영되고 있는 반면에 한국학 전공과목에서는 한국문화, 한국사, 한국경제와 정치 등 한국학 관련 강좌들이 개설되어 있다. 이렇게 한국어와 한국학 교과과목이 혼합된 교육과정은 논리적 근거나 일관성이 결여되어 있기는 하나 대학교를 졸업하고 나서 바로 실용 한국어를 써야 되는 필요성과 더 나가서 학문적 목적으로 한국어를 배우려는 학습자들의 요구를 잘 반영한 것으로 판단된다.

몽골의 한국학 관련 학과들은 한국의 연세대, 이화여대 등 대학교에서 개발한 교재를 한국의 재단들로부터 지원받고 사용하는 경우가 많다. 그리고 지난 20여년 동안 몽골에서는 한국어학과와 재학생수가 급증하면서 자체로 개발한 교재들이 59종에 달하고 있다. 그래서 예전에 비해서 한국어 교재 선택의 범위가 좀 더 넓어졌다고 할 수 있다.

그러나 현재 몽골에서 사용하고 있는 교재들을 검토해 보면 미흡한 점등이 적지 않다. 우선 구성이 새로운 교재를 개발해야 한다. 지금까지의 외국어 교재개발의 전반 흐름을 살펴보면 청각구두식 교수법을 적용한 문법의 이해와 문형숙달에 초점을 둔 교재를 개발하여 써왔다. 앞으로 이러한 방식에서 벗어나고 학습자의 인지와 지성도 어느 정도 고려한 교재들을 개발할 필요가 있다. 그리고 기초 한국어 과목에서 사용되는 교재와 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 등 기능 중심의 교과에서 사용되는 교재 간의 연계성 결핍 문제도 있다.

#### 4. 맺는 말

몽골에서 한국어에 대한 인기도가 높아지면서 한국어학과를 증설한 대학교가 점차 많아지고 있고 예전에 비해 한국어 교육의 여건과 교육의 질이 개선된 것은 사실이다. 그러나 당면 시급히 해결해야 할 과제들도 적지 않다.

몽골에서의 한국어 교육의 우선 사업은 교직원들의 수준을 높이기 위해 힘쓰고 한국어 교육에 대한 자료의 내용과 수준을 증가시키며 국내외의 한국어 교육 기관들 사이의 협력관계를 강화하는 것이다.

한국어 교육의 수준을 한 단계 높이려면 현재 진행하고 있는 한국어 교육에 대한 정리와 평가가 필요하다. 이러한 정리와 평가는 우리 앞에 놓인 과제는 무엇이며 우리는 어느 방향으로 나아가야 하는가 하는 것을 명확히 해 줄 거라고 본다.



참고문헌

- 한국국제교류재단역음, 『해외 한국학 백서』, 서울: 을유문화사, 2007.
- 권영순, 「한·몽골 현대 교류사」, 『한·몽골 교류 천년』, 1995.
- G. Erdenechimeg, 「몽골에서의 한국학연구」, 『동아시아한국학입문』, 인하BK한국학사업단역음, 2008.
- 권성훈, 「몽골에서의 한국어 연구 동향과 과제」, 『인문과학논문집』 22, 강남대학교 인문과학연구소, 2011.
- D. Sainbiligt, 「몽골 한국교육과정의 현황 및 발전 방향」, 『The Present State and the Vision of Korean Language and Literature and Korean Language Education』, The 6thInternationalConferenceoftheInternationalAcademicForumofKoreanLanguageEducation,2008.
- 몽골국립대학교한국학과교수
- 한국국제교류재단역음, 『해외 한국학 백서』, 서울: 을유문화사, 2007, pp.9-35.
- 권영순, 「한·몽골 현대 교류사」, 『한·몽골교류천년』, 1995, p. 72
- G. Erdenechimeg, 「몽골에서의 한국학연구」, 『동아시아한국학입문』,인하BK한국학사업단역음, 2008, 155쪽
- 권성훈, 「몽골대학들의 한국어교육」, 『한국어문학연구학회 2009년도상반기정기학술대회』, 동국대, 2009,p5
- 권성훈, 앞의논문, p6
- D. Sainbiligt, 「몽골의 한국학현황」, 『해외한국학백서』, 한국국제교류재단역음, 을유문화사, 2007, p 138
- 권성훈, 앞의 논문,p8
- 몽골의 한국어 교육 연구에 대해서는 권성훈, 「몽골에서의 한국어 연구 동향과 과제」, 『인문과학논문집』 22, 강남대학교 인문과학연구소, 2011를 참조할 수 있다.
- D. Sainbiligt, 「몽골 한국교육과정의 현황 및 발전 방향」, 『The Present State and the Vision of Korean Language and Literature and Korean Language Education』, The 6thInternationalConferenceoftheInternationalAcademicForumofKoreanLanguageEducation,2008,pp.10-11.

## 몽골에서의 한국문화 교육

B.Dulmaa(몽골국립대학교, 외국어문화대학)

### <차 례>

- I. 들어가는 말
- II. 교육의 대상과 목표
- III. 교수법
- IV. 한국어 문화 교육의 현황과 문제점

### I. 들어가는 말

1998년에 25번 채널에서 방영된 ‘모래시계’로부터 시작한 한류가 이제 몽골에서 자리를 잡았다. ‘김치, 아저씨, 오빠’라는 단어를 모르는 몽골사람이 없을 정도이다. 현재 몽골의 20개가 넘는 채널 한국 드라마가 나오지 않는 채널이 없다. 이로 인해 몽골에서 한국어 초급 학습자들이 한국 문화의 대해서 어느 정도의 이해하고 있다. 또한 한류스타나 한국대중문화의 영향으로 한국어를 공부하기 시작한 학습자의 수가 증가하고 있다. 이러한 상황에서 우리가 문화교육을 중요하게 다룰 할 필요가 있다고 생각한다.

문화의 특성에 대한 설명 역시 다양하나 종합하면 대체로 문화가 학습에 의해 습득된다는 점이 공통적으로 인정된다. 즉 문화는 의도하든 아니든 간에 학습된다는 점에 주목해야 한다. 문화는 (1) 학습되는 것, (2) 교육되는 것, (3) 사회적인 것, (4) 충족적인 것, (5) 적응적인 것, (6) 통합적인 것, (7) 공유하는 것, (8) 상징적인 것이다.

또한 문화의 특성의 대해서 다음과 같이 설명할 수 있다.

첫째, 문화란 역사적 개념이다. 문화란 역사적 과정 속에서 생산되어 후대에 전해지면서 변천하기도 하고 소멸의 길을 갈 수도 있다.

둘째, 문화는 사회적 개념이다. 문화란 개인의 것이 아니다. 사회가 만들어 공유하면서, 다음 사회에 전수하는 것이다.

셋째, 문화는 교수, 학습을 통하여 전수되는 것이다. 문화란 선천적으로 습득된 것이 아니며, 일종의 교수, 학습 과정을 통해 앞선 세대로부터 전수를 받는 것이다.

넷째, 문화란 적응성을 가지는 것이다. 문화는 주변 환경에 맞게 적응할 수 있도록 변신을 한다. 고유문화는 현대 문명에, 도시 사람들은 도시 환경에, 또 한 문화는 다른 문화에 적응해 나가기도 한다.

다섯째, 문화는 침투성을 가진다. 문화는 물질, 정신, 정서 활동의 다양한 대상을 문화로 산출하면서, 이들 하나하나에 침투된다.

여섯째, 충족적인 것이다. 문화란 인간의 다양한 요구에 응해서 만들어지고, 향유되는 것이다.

한국어와 한국학을 배우는 누구에게 한국 문화를 알아야 할 필요성이 있다.

특히 한국이라는 독특한 문화를 바탕으로 하여 형성된 특수한 언어인 한국어에 보다 쉽게 접근하기 위해서는 한국문화에 대한 이해가 필수다.

이 논문에서 문화교육의 목표, 학습의 방식, 문화교육의 문제점의 대해 논하고자 합니다.

## II. 교육의 대상과 목표

물론 교육에는 학습의 대상인 수요자와 학습의 결과를 위한 목표가 있어야 한다. 한국어 문화교육의 대상은 한국어 교육의 대상과 같다. 학습자에 따라 한국어 문화교육의 목표를 다르게 할 수 있다. 언어교육과 관련한 문화교육의 목표를 다음과 같다고 봅니다.

1. 문화 교육은 언어교육과 통합하여 이루어져야 한다. 제시되는 문화 내용은 단원의 주제와 관련이 있어야 하며 4개 영역의 학습과 자연스럽게 연결되어야 한다.
2. 학습자의 한국생활 적응에 필요한 실제적이고 생동감 있는 내용으로 구성한다.
3. 문화 어휘, 관용 표현, 속담 등을 제시할 경우 그와 관련된 배경도 함께 설명하여 정확한 이해와 표현을 하도록 돕는다.
4. 한국 문화와 자국 문화와의 차이를 인식하게 한다. 학습자가 해당 언어의 문화에 대하여 편견이나 선입견을 갖지 않도록 객관적인 내용을 제시한다.
5. 다양한 문화내용을 제시하여 한국 문화에 관한 이해를 돕는다. 이를 위하여 전통문화와 현대문화를 고르게 제시하며, 단순한 사실에서부터 심층적 내용에 이르기까지 체계적으로 제시한다.

문화교육의 이러한 목표를 가지고 학습자의 기준에 맞게 할 필요가 있다고 생각한다.

한국어 능력 기준을 한국어 능력시험의 평가기준으로 하는 것이 가장 보편적이다. 한국어 능력시험 평가기준은 초급, 중급, 고급이다. 그러면 이 기준에 학습자의 맞는 문화 교육이 필요하다.

한국어 문화교육의 목표를 학습자의 언어 능력 기준과 관련하여 보면 다음과 같다.

초급 과정의 문화교육의 목표는 대체로 실생활에서 필요한 것으로 구성한다.

1. 일상생활에 필요한 말과 글의 원리 이해
2. 국가별 문화의 차이 인식
3. 일상생활에 필요한 정보를 얻는 능력
4. 비언어적 행동양식 이해

중급 과정의 문화교육은 한국의 전통을 이해하고 가치관 등에 따른 사회의 다양한 현상을 이해하는 데에 이르도록 한다. 따라서 중급에서는 관용표현, 속담 등의 언어에 담긴 문화적 배경에 대한 이해, 전통과 풍습의 이해, 가치관과 세계관을 이해하고 유적지와 명소에 관련된 한국의 역사를 학습하는 것으로 나타낸다.

고급과정의 문화교육의 목표는 한국 사회의 심층적이고 전문적인 내용을 이해하고 표현할 수 있는 능력을 갖추는 것이다. 이를 통해 한국의 정치, 경제, 종교, 철학 등의 심층문화를

이해한다. 또한 한국의 다양한 문화현상을 비판적으로 해석할 수 있는 능력을 기르며, 공식적, 전문적인 언어표현을 알고 다양한 종류의 텍스트를 읽고 이해하는 능력을 키운다. 몽골 국립대학교의 경우에 졸업생들이 대부분의 실력이 한국어 능력시험의 중급 수준이다. 그런데 언어 능력을 문화교육 능력과 동일하게 보면 안 된다고 생각한다. 언어 능력은 중급 수준이고 한국 신문을 읽거나 TV를 시청하고 이에 대해서 자유롭게 토론할 수 있지만 전문 분야에 대해서 용어를 모르는 경우가 있다.

### Ⅲ. 교수법

위에서 말한 학습목표로 문화교육을 다양한 방식으로 교수할 수 있다. 우리가 사용하고 있는 교수법에 대해 말하면 다음과 같다.

- 설명: 대상에 대해 직접 설명한다.
- 직접 보여주기: 주제에 따라서 준비물을 사용한다. 예: 사진, 실물, 그림 등등.
- 비교-대조하기: 수업 내용을 말하고 설명한 후 자문화와 비교-대조하는 방법.
- 토론하기: 문화적 요소에 대해 학습자가 개별적으로 자신의 의견을 제시할 수 있다. 또 서로가 주제 대해서 비교 하고 여러가지 방법으로 토론한다.
- 영상물 사용: 비디오, 슬라이드 등을 이용하여 주제와 관련된 것을 보여 준다.
- 연극: 학습자들이 역할을 맡아 연극을 한다.
- 견학: 학교 외의 장소를 견학 한다. 예: 박물관, 식당, 회사, 상점 등등.
- 문학을 통한 학습: 시, 소설 등의 문학을 통해 문화를 이해한다.
- 놀이학습: 놀이를 통해 문화적 요구를 인식하게 한다.

이 외에 교수법을 사용할 수 있으며 주제에 따라 교사가 학습자에게 가장 효과적인 방법을 선택할 수 있다. 설명, 견학, 실제활동, 놀이 등은 초급 학습자에게 활용하면 좋다. 비교-대조, 토론 등은 중급 이상에서 사용하면 효과적이라고 생각한다.

### Ⅳ. 한국어 문화교육의 현황과 문제점

몽골국립대학교 한국학과에서 가르치는 ‘한국의 사회, 문화’라는 과목은 2학점이고 3학년에서 배운다. 그 외에 번역 강의에서 문화와 관련된 내용을 번역하기도 합니다. 학습자가 1학년 때부터 한국어교재를 통해 문화의 대한 이해를 하게 된다. 우리 몽골국립대학교의 경우에 연세대, 경희대, 서울대에서 출간한 교재를 주로 활용하고 있다.

- 연세대학교 교재 - 이 교재는 주로 한국인의 일상생활과 가치관, 관습, 역사 등에 관한 내용 및 한국의 경제, 사회 등의 내용을 제시했다. 또 4급부터 '문화해설'이 별도로 들어가 있으며 한국의 문화를 제시하는데 주로 전통 문화와 가치관에 관한 내용을 다루고 있다.
- 경희대학교 교재 - 문화 관련 내용을 자료로 제시했다. 또한 이 교재에 교과내용과 별도로

'한국의 문화', '속담과 관용어'를 제시하고 있다.

서울대학교 교재 - 문화적인 주제를 단독으로 설정하기 보다는 주로 교과내용 속에 통합하여 제시했다. 전통문화 외에 현대 문화나 문화의 보편적 양상에 대한 다양한 주제가 있다.

위에서 언급한 교재에는 한국에 유학하고 있는 외국인 특히 유럽학생에 대해서 나오며, 일반적이며 전통적인 문화 요소가 많이 수록되어 있다.

따라서 이런 내용의 문화를 이해하는데 있어 학습자는 다음과 같은 어려움이 있다.

- 초급부터 문화에 관한 텍스트가 한국어로 되어 있다
- 한국에 가보지 않은 사람은 이해하기 어렵다
- 한국에 역사를 모르는 것이 많이 나온다
- 이해는 하지만 실제로 보지 못해 교재 내용을 소화하기 어렵다

그런데 우리 학교 경우에는 이 문제를 해결/한 방법 중 하나가 교재 개발이다. 몽골국립대학교 교재를 개발한 교재들이 한국어 문화교육에 큰 도움을 주고 있다.

G.Erdenechimeg 교수님이 집필한 '한국의 역사I','한국의 역사 II', D.Sainbilegt 교수등의 공동으로 저술한 '몽골인을 위한 종합 한국어'(1-6급), B.Norovnyam교수의 '한국의 사회, 문화'가 그것이다.

'한국의 역사I','한국의 역사 II' - 이 책은 몽골어로 되어 있어서 학습자가 교수를 통하지 않고도 한국 역사를 이해할 수 있는 기회를 제공하고 있다. 한국의 전통 및 현대 문화를 이해하는데 큰 도움이 되고 있다.

'몽골인을 위한 종합 한국어'(1-6급) - 1권은 제1과-제15과까지 있으며 각 과 뒤에 '문화'에 대한 것이 있다. 1-2급에서는 몽골어, 3급-6급에는 한국어로 설명 되어 있다. 한국의 전통 문화뿐만 아니라 현대 문화가 다 제시되어 있다. 또한 한류 오늘 날 한국인의 독특한 일생생활 속의 문화 등이 포함 되어 있다. 이 교재는 초급 학습자가 모국어로 한국의 문화를 이해하고 그 다음 단계에서 한국어로 읽고 이해할 수 있게 되어 있어서 아주 효율적인 교재가 되었다.

'한국의 사회, 문화' - 한국의 사회, 문화라는 두 부분으로 나누져 있다. 문화속에는 한국의 의식주, 의복, 혼례, 종교, 등의 내용이 제시되어 있다. 이 책은 한국어 실력이 없어도 한국의 문화의 대해서 모국어로 읽고 누구나 한국의 문화의 대한 이해를 할 수 있는 아주 효율적인 교재다.

참고문헌

- 김수현, 한국 현대 문화 비평, 2005
- 김영만, 외국어로서의 한국어 교재 개발 연구, 한국 외국어대학 박사논문, 1999
- 새국어사전, 두산동아, 1990
- 성기철, 한국어교육 12권 2호8 국제한국어교육학회, 2001
- 재미있는 한국어 읽기, 연세대학교 출판부, 2003
- 초급 한국어 듣기, 국립국어원 편찬, 2008
- 초급 한국어 쓰기, 국립국어원 편찬, 2008
- 초급 한국어 말하기, 국립국어원 편찬, 2008
- 초급 한국어 읽기, 국립국어원 편찬, 2008
- 한국어 1, 연세대학교 출판부, 1998
- 한국어 1, 이화여자대학교 출판부, 2000
- ‘몽골국어사전’, Monsudar 출판, 2009
- Sainbilegt.D '몽골인을 위한 중합한국어'(1-6),2009-2011
- Nansalmaa.N 'Ug uhagdahuun, ugiin utga dahi soyoliin huchin zuil' Gadaad hel zaah  
arga zuin asuudal, UB 2002/2, 38-42
- Norovhyam.B '한국의 사회, 문화' UB 2010

<Abstract>

### Korean culture training in Mongolia

B.Dulmaa

Mongolians became familiar with Korean lifestyle and culture since 1998 when the Mongolian TV channels began the broadcasting of Korean soaps. Today everyone in Mongolia knows the meaning of Korean words, such as "uba" and 'ajoshi'. In addition, Korean fashion and food have become mainstream in Mongolia, 'kimchi' is now an everyday meal accomplishment to Mongolian meat dominated diet. The number of people wanting to learn Korean language and culture is increasing daily. Language is inseparable from culture, therefore one must know the culture in order to conquer the language. Before it was difficult to try to learn the language without knowing the culture, whereas now Mongolians get familiar with the lifestyle and culture of Korea prior to learning their language.

Mongolian learners now can use Korean language study materials published in Mongolian language in order to learn Korean language and culture.

## Mongolian studies in Mongolia

Jantsan BAT-IREEDUI(NUM 몽골학연구소)

We are very glad that introduce about Mongolian Studies in Mongolia. It is an honor to introduce to you briefly, about the Mongolian studies in Mongolia.

The Mongolian Studies in Mongolia mainly runs its operations in relation with the state owned public schools such as the National University of Mongolia, the Mongolian Science Academy and the Mongolian State University of Education. Independent studies are also being done at private schools, namely Ih Zasag, Otgon Tenger, Orhon, Shihi Khutag, Chinggis Haan and Ulaanbaatar College.

Furthermore, there are many Mongolian and foreign non-government organizations working on Mongolian studies. For example, Mongolian organizations include the International Association of Mongolian Studies, its General Secretarial Office, the National Association for Mongolian Studies and the Mongolian Tradition Academy, whereas international organizations include the American Mongolian Studies Centre, the Mongolian Studies Centre at the Ulaanbaatar University and the Anton Mostart Mongolian Studies Centre.

Mongolian studies includes the wide scoped complex studies of all Mongol race and its history, language, culture, religion, tradition and economy. That is why the scope of studies is not only limited by studies in Mongolia, but it includes the studies in the neighbour countries where Mongolian people are living in, and there are cases when the history of the countries we have cultural and religious connections with must be studied as well.

Mongolians established their state 800 years ago from now. Many documents and letters have been passed on to us that prove we had political, cultural and religious relations and alliances with many eastern and western countries. The famous journals by Chinese bombin shashnii arsh Chan Chun, Omnod Sun elch Chao Hun, the Italian travelers Plano Carpini, Wilhelm Rubruck, Marco Polo, the Persian historian Ata-Malik Juvani who travelled across Mongolia, and the famous work "Sudarin chuulgan" by Persian historian Rashid al Din recount about the Mongolian tradition, culture, history and life in the kingdom palaces. These works have pulled the attention of scholars and researchers and play an important part in the development of Mongolian studies.

Studies about Mongolia first started in the mid-nineteenth century from when travel journals about Mongolia and the Mongolians were first written. It started off as a journal, about only an individuals thoughts and concepts and developed into a scientific branch with its own certain purposes and stucture. Abel Remus, a French scholar, studied the kings' letters that were saved at the National Archive of France and wrote an interesting piece of work called "A note about the political



relations between Mongolian kings and French princes” (1824). This was probably the first of Mongolian studies in the west. After that, Russian scholars wrote many important works of the Mongolian history and language studies. For instance, I.Ya. Bichurin’s “The History of the First Four Kings of the Chinggis Descent” (1829), “The Collection of Information about the Peoples Who Lived in Central-Asia in the Ancient times” (1851), J. Smith’s “Mongolian Grammar” (1831), O.M. Kovalevski’s “Concise Grammar of Mongolian” (1835), A.A. Bobrovnikov’s “Mongolian Khalimag Grammar” (1849).

Mongolians themselves in fact have studied about their history and language since 1000 years ago and from the twentieth century have been studying systematically, according to modern scientific methodology. In 1924, the Sudar Bichgiin Hureelen was established and famous scholars who were greatly knowledgeable about eastern and western language in culture, such as professor Tseveen Jamsran, counts Jamiyan and Dashnyam, Manjich Bat-Ochir, Synologist Dandaa, Tibetist Shagj worked here, producing many great works about Mongolian history, tradition and culture. Famous works such as the “Yuan Ulsin Sudar” that Demchigdorj translated from Chinese (210 notebooks), “Golden Notebook” written by Ishdamdin, who was more famously known as Zava lama, “Mongol usgiin aimag, anh surah hovguudiin oyunii alsiiig neegduleh todorhoi toli” (1925), “Urt odriin ulig ugnii bichig” (1926), by count Jamiyan, “Erdeniin sangiin tulhuur” (1926), “Mongol bichgiig hyalbar surgah dot zam” (1927) by Shagj were all written there. The Mongolian grammar works written by Ishdorj and Sh.Luvsanvandan in the 1930s were the first works that followed the western methods of study and were also the beginning for later research theory and methodological base to originate.

The Sudar Bichigyin Khureelen (Institute of Sutra and Letters) worked very closely with Soviet scholars S.Kozlov, B.Y.Vladimirtsov, French scholar P.Pelliot, Dutch scholar W.Kotwicz and German scholar E. Haenisch and this was a real influence for Mongolian studies in Mongolia. In the mid-1920s Mongolians took extra attention in educating and preparing a new generation of highly intelligent and strong workforce and sent students abroad to countries such as the Soviet Union, France and Germany. This was an important step to prepare professionals of all sciences, especially those of Mongolian studies.

The Sudar Bichgiin Hureelen, (Institute of Sutra and Letters) which was originally established with sections in linguistics, history and geography, developed the Mongolian linguistic, historical and cultural studies with a certain purpose and direction and expanded to become the Science Institute in 1930, and the Science Academy in 1961. Also, the books, sutras, documents and historical memorable things that were collected at the Institute have expanded in to the National Central Library, National Historical Archive and the Historical Museum.

From 1960, the Institute of Language and Literature and Institute of History at the Academy of Science started publishing research journals such as “Mongolian

Studies”, “Language and Literature”, “Oral Literature Studies”, “Historic Studies” and “Archeological Studies” which contained the works of Mongolian and foreign scholars. These got a lot of attention from international mongolists around the globe. The materials of studies of Mongolian society, historic development, features and characteristics of the mongolian language and dialects, oral literature, and traditions were published in the above journals. Furthermore, the old writings that were published in some series such as the “Textology Studies” and the “Historical Monuments” are also precious and important materials for study and research.

In the Mongolian language and literature section, which is a main branch in the Mongolian studies in Mongolia the works of academicians and senior scholars B. Renchin, Sh. Luvsanvandan, Ts. Damdinsuren, A.Luvsandendev, P.Khorloo, D.Tserensodnom, Kh.Sampildendev, professors T. Pagba, Sh.Gaadamba, Kh. Luvsanbaldan, D. Tsedev, historians B.Shirendev, Sh.Natsagdorj, Kh.Perlee, N. Ishjamts Sh.Bira, D.Gongor and Ch.Dalai are credited very highly on the International Mongolian Studies level. Also many important works on ethnic studies, law and art have been published.

Establishing the National University of Mongolia (NUM) during the difficult years of the World War II, was a revolutionary epoch in the history of Mongolian studies in Mongolia. Among the first few courses taught at the newly established university were Mongolian language and history classes. They were taught by our prominent scholars and it has been more than half a century since highly professional workforce have been prepared in the fields of national history language and culture. You can clearly see from the messages inside the encyclopedia that many professionals and famous scholars were born during this period and their works have a solid reputation of their own not only in Mongolia but in the branch of Mongolian studies around the world. The NUM not only trained national scholars and professionals but also did its part in preparing foreign students, researchers and postgraduates from the 1950s.

Therefore, most of the foreign scholars working in the field of Mongolian studies have studied for short and long periods at the university. Also the fact that teachers and professors of the NUM work as visiting professors and teach Mongolian studies in Moscow, Beijing, Tokyo, Delhi, Paris, London, Cambridge, Leeds, Berlin, Praha and so forth, is a big momentum for the development of International Mongolian Studies and in preparing new Mongolists. In recent years, following the development of technology, the instruments of information technology are being used in Mongolian studies to organize vocabularies of dictionaries and translate Mongolian script writing into cyrillic and vice versa.

With the aim to broaden and develop Mongolian studies within the NUM as a policy, the Mongolian studies Center was established in 2000. The center defined text studies, archival document studies, script studies and the history of Mongolian language studies as its main focus and started publishing the ACTA MONGOLICA

journal from 2002. Many works of Mongolian and foreign scholars have been published in the journal in different languages as Mongolian, Russian, English and German. Recent editions of the journal have been dedicated to the 90th anniversary of Mongolist B.Heissig, 70th anniversary of Hungarian Mongolist G.Kara, 100th anniversary of Academic B.Rinchen, the 90th anniversary of D.Sinor and the 100th anniversary of Mongolist Franchis Woodman Cleaves.

Also the text studies of “Asragch nertiin tuuh”, “Haadiin undes huraangui altan tovch”, “Mongoliin nuuts tovchoo ba Luvsandanzanii Altan tovch”, “Mongol tsaaziin bichig” have been published in the MONUMENTA MONGOLICA journal. Another journal is the BIBLIOTECA MONGOLICA which is for independent research works. Works such as Ts.Shagdarsuren’s “Mongolchuudiin useg bichgiin tovchoon”, Prof. Sh.Choimaa’s “Mongolian Grammar Dictionary”, “Mongol bichgiin helmii tongoruu toli” most books in Mongolian have been published in this journal which has reached international mongolian studies centers and has received credits. In honor of the 800th anniversary of the Great Mongolian State, the Mongolian studies center collaborated with the Altaic Text Studies faculty and published 30 volumes of “Mongol tuuhen survalj bichig”.

In addition, we founded and recently started publishing a brand new journal called “Mongolia: area and culture studies” which includes articles of International Mongolists around the world. The journal will mainly focus on new and upcoming views of Mongolian studies internationally, especially modern Mongolian studies, cultural anthropology, mining and economics related works being done by researchers.

One of the main organizations that supported Mongolian studies in Mongolia, especially in the branch of language is the Mongolian State University of Education. Established in the beginning of the 1950s with a history of half a century, the main subjects of the university are Mongolian language literature and historical studies. Many books and publications of its scholars have been published and several journals and magazines on research papers open to the public.

Since the end of the 1950s, the International Mongolists’ Conference has been organized annually in Ulaanbaatar. This conference enables Mongolists from all over the world to gather together and exchange opinions and thoughts in the field of Mongolian studies. Scholars and professors such as the following have taken part in the conferences:

Soviet and Russian scholars Yu.N.Rerih, A.P. Okladnikov, G.D.Sanjeev, V.M. Solntsev, V.I. Rassadin, American mongolists O.Lattimore, D.Sinor, J.R.Krueger, J.E.Bosson, Ch.Atwood, T.Allsen, Hungarian scholars L.Ligeti, G.Kara, A.Rona-Tas, Japanese scholars Sh.Hatori, Sh.Ivamura, M.Murakami, Sh. Ozawa, J.Yoshida, M.Hashimoto, British scholars Ch.Bawden, A.Boyle, C. Humphrey, Alan Sanders, Judith Nordby, David Sneath, German scholars W.Heissig, H.Franke, K.Sagaster, Udo Barkmann, Polish scholars E.Tryjarski, S.Kaluzynski, Chinese scholars Chingiltei,

Choiijnjav, Bayar, I.Irinchin, Zuunnast, Norjin, Khishigtogtokh, Choiji, French scholars R.Hamayon, J.Legrand, Czech scholars J.Vacek, Alene Oferfalzerova, Finnish scholars P.Aalto, J.Janhunen, Swedish scholars Jan-Olof Svantesson, Austrian scholars Igor de Rachewiltz, Korean scholar Lee Seong Gyu. Nine International Mongolist Conferences have been successfully conducted since 1990. Many new and important topics concerning civilization, politics, economy, foreign relations and law are discussed at the conference.

The International Association of Mongolian Studies has been publishing the “MONGOLICA” magazine since 1990 and publish the works of mongolian and foreign mongolists and the papers from the International Mongolist Conferences. The 10th annual Mongolists’ conference was organized successfully in Ulaanbaatar last year. The association’s management was also changed and are now working to put Mongolian studies and research on a whole new level.

The main organization that has the responsibility to organize the Mongolian studies in Mongolia is the National Association of Mongolian Studies. Sh.Natsagdorj and B.Shirendev once headed the association and it is currently headed by academician B. Enkhuvshin. The National Association of Mongolian Studies has been publishing the “National Mongolian Studies” magazine since 2003 and also organizes international summer schools for young mongolist annually.

Although there were financial problems such as a short budget for research projects after 1990, the economical and political transition period, on the other hand, it gave an opportunity to study our history and culture freely without being caught up in a certain ideology. As a result, archive materials

Many generations of scholars and intellectuals put their strength and effort to develop the main branches of mongolian studies. As a result, the knowledge and education of Mongolian scholars, research methods, scope of work, and the importance of theory and practice is highly appreciated among the international mongolian studies and it is agreed upon that Mongolia is the main centre of Mongolians studies across the world. Even that were previously closed to the public went into research. We have studied our nation’s history based on real facts and also the lives and histories of our kings and princes, scholars and lamas. Celebrating the anniversaries of important dates, publishing their great works, and studying more deeply about the Buddha religion and Shamanism are all works that are being done with improvement.

Another important fact that must be noted is that the Mongolian government approved the “5 year program for developing Mongolian studies” and established a National Committee of Mongolian Studies comprising of key persons from the main Mongolian studies organizations. The committee will work under the Ministry of Education and Science and will be funded by the government.

We are planning to spend the budget on developing both local and international Mongolian studies. To develop Mongolian studies abroad is one of the most

important goals of Mongolian Studies in Mongolia.

In addition, thanks to the government's open policy not only can our scholars exchange their works with scholars of any country openly, but also foreign mongolists can come to Mongolia any time they want to collect research material of their chosen topic and work together in their profession.

Today we can exchange more and more ideas for new future of cooperation between scholars and mongolists of the our universities.

Thank you very much for your attention.

## ИЛТГЭЛИЙН ТОВЧЛОЛ

Энэхүү илтгэлд Монгол дахь монголын судлалын түүх болон өнөөгийн байдал, цаашдын чиг хандлагын тухай багцлан, монгол судлалын чиглэлээр судалгаа хийдэг их дээд сургууль, төрийн өмчийн болон олон нийтийн байгууллага тэдгээрийн онцлог, ялгааны талаар товч дурдаж, өнөөгийн Монголын төр засгаас монгол судлалыг хөгжүүлэх талаар ямар бодлого барьж, ямар үйл ажиллагаа явуулж байгаа талаар өгүүлнэ. Уг илтгэлийг хэлэлцүүлэх үед улам бүр дэлгэрүүлэн тодорхой тооцоо судалгаа, баримт, хэрэглэгдэхүүн, зураг хөрөгтэй гээр танилцуулах юм. Гадаадын монгол судлалыг хөгжүүлэхийн тулд бид өөрийн улсын дотоод дахь монгол судлалын байдлыг зөв дүгнэж, ололттой болон алдаатай талыг зөв тодорхойлж, гадаад ертөнцөд зөв танилцуулж, тэдний зөвлөгөө, туслалцаа дэмжлэгийг авч, цаашдын чиг хандлагаа зөв нарийн тодорхойлох учиртай. Ийм учраас бид Монгол дахь монголын судлалын өнөөгийн байдлыг гадаадын монгол судлаачид, их дээд сургууль, судалгааны байгууллагуудаар танилцуулж байгаа билээ.

## 단어형성법 교육에서의 개념 교육에 대한 연구

구본관·박혜진(서울대)

## &lt;차례&gt;

- I. 서론
- II. 연구 설계
- III. 단어형성법 관련 개념에 대한 학습자 인식 양상
- IV. 논의 및 제언

## I. 서론

## 논의의 전제

## (1) 문법 개념에 대한 명시적·의식적 앎이 필요하다.

‘개념’은 해당 영역의 현상을 이해하도록 하는 주요 수단이다. 학교 교육을 통해 습득되는 문법 개념은 학술적 사고의 도구로 활용될 수 있을 뿐만 아니라, 생활 속에서 접하는 언어 현상들을 한 단계 높은 차원에서 통찰하게 하는 역할을 한다.<sup>1)</sup> 그러나, 현실적으로 기능이 중심에 놓인 현 국어교육의 흐름에서는 대체로 문법론의 개념어를 가르치는 것을 지양하는 경향이 있다. 특히 저학년에서는 ‘품사, 어근, 접사, 파생, 합성’ 등의 기본적인 개념어를 노출하지 않으려 애쓰고 있는 실정이다.

필자가 아는 한 외국의 경우 개념어 노출에 대한 기피가 이처럼 극단적이지는 않다. 미국의 경우 초등 저학년부터 ‘명사, 동사, 형용사, 어근, 접사’와 같은 용어를 자연스럽게 노출한다. 사정이 이러하다 보니, 학생들이 영어 교육을 통해 배운 문법 용어를 국어에 거꾸로 적용하는 역설적인 상황까지 만들어지고 있다. 그렇다고 개념어를 무조건 ‘많이’ 가르치자고 주장하는 것은 아니다. 누군가가 지적하듯이 국어교육의 목표는 ‘꼬마 언어학자’를 기르는 것이 아님이 분명하다. 그럼에도 불구하고 문법론(=언어학)의 용어를 국어교육에 도입할 필요가 있는 것은, 이 용어들이 문법학자들이 언어를 이해하기 위해 오랫동안 고민을 한 결과 언어 내 비교적 합리적인 결과물이고, 우리가 이를 ‘국어 이해의 도구’로 삼을 수 있기 때문이다.

이제 남은 것은 가르치느냐의 여부가 아니라, ‘얼마만큼을, 어떤 방식으로 가르치느냐’이다. 최소화시키되, ‘국어교육의 목적을 위해 유용한 것, 학습자의 발달 수준에 맞는 것’ 등

1) 비고츠키는 ‘자발적 개념-과학적 개념’이라는 용어로 아동의 개념 발달 과정을 설명하였다. 아동이 일상 생활 속에서 경험에 의하여 형성하는 개념이 ‘자발적 개념’이라면, ‘과학적 개념’은 교육을 통해 ‘언어화된’ 형태로 제공되는 것이다. 비고츠키에 따르면 과학적 개념은 의식적, 의도적 사고를 가능하게 함으로써 일상적 개념의 상향적 발달을 도모한다(신현정 역, 1985: 110, Vygotsky, 1934). 이러한 논의에 비추어 본다면 학교 교육을 통해 제공되는 문법적 개념은 ‘과학적 개념’에 해당하며, 일상적 개념들을 메타적으로 성찰하기 위한 지적 도구가 됨을 알 수 있다.

‘교육적 관점’에 의거한 설계 과정이 필요할 것이다. 이에 대해서는 많은 연구와 자연스러운 합의 도출 과정이 필요하다. 이를 위한 기초 작업의 하나가 우리의 논의이다.

## (2) 문법 개념에 대한 학습자의 인식 실태는 교육이 나아가야 할 방향을 제시한다.

학습자들은 생후 오랜 기간 언어 생활을 하면서 모국어에 대한 나름의 직관을 형성한다. 경험에 의해 자리 잡은 언어 직관은 학습자들이 교육을 통해 알게 되는 문법적 개념을 받아들이는 데 영향을 미친다. 따라서, 문법 개념에 대한 학습자의 인식 실태는 모국어 화자의 언어 직관과 교육을 통해 제공된 문법적 개념의 간극을 보여 주는 근거 자료가 된다.

교육 후 개념에 대한 학습자의 인지 실태를 진단한 결과는 해당 교수·학습, 나아가 교육 내용에 대한 성찰의 근거가 된다. 따라서 교육의 중핵을 이루는 개념에 대한 학습자의 인식 수준을 탐색하는 작업은 교육 내용을 정교화하고, 교수·학습을 체계화하기 위한 기초라 할 수 있다.

## 연구 방향 및 목표

### (1) 연구의 방향

문법교육을 통해 학습자에게 전달되는 개념<sup>2)</sup>을 ‘교육적’으로 고찰하는 접근 방법 중 하나로 개념에 대한 학습자의 인식 양상을 파악하는 방법을 취한다.

‘단어형성법’ 관련 주요 개념들에 대한 학습자의 인식 양상을 살피고, 그 원인을 추론하는 과정에서 개념 교육의 문제 지점을 명확히 한다.

### (2) 연구 목표

단어형성법 교육에서 ‘개념 교육’의 현 실태를 비판적으로 고찰하고, 개선 방안을 탐색한다. 이를 위해,

- 첫째, 단어형성법 관련 기본 개념을 추출하고, 이에 대한 학습자의 인식 양상을 파악한다.
- 둘째, 조사 결과물을 상호 분석하여 현상의 원인을 추론한다.
- 셋째, 단어형성법 단위에서의 개념 교육을 위한 발전적 방안을 모색한다.

2) 여기서의 ‘개념’은 학습자들이 일상적으로 형성하는 ‘자연적 개념’에 대비되는 개념으로서의 ‘개념’을 뜻한다. 이러한 성격의 개념을 뜻하는 용어로 얼마간의 의미 차이를 가진 ‘학문적 개념, 과학적 개념, 비자발적 개념, 교육적 개념’ 등의 용어가 사용되고 있다. 본고에서는 최종적으로 지향해야 할 ‘개념 교육’의 성격을 고려할 때, ‘교육적 개념(pedagogical concept)’이라는 용어가 가장 적합하다고 판단하였다.



## II. 연구 설계

### 1. 연구 방법

단어형성법 교육에서 개념 교육의 문제점을 파악하기 위해 오개념 연구 방법의 모형을 활용한다.<sup>3)</sup>

‘개념 선정, 진단 도구(설문지) 개발, 개념 인식 양상 조사(설문지법, 사후 면담), 원인 분석’의 단계로 연구를 진행한다.

‘지필검사지’를 통해 개념에 대한 기본적인 이해력 및 적용력을 살핀 후, 사후 면담을 통해 인식 양상을 보다 심도 있게 파악한다.

학습자의 과제 수행 결과를 모아 화자의 직관을 보여 주는 자료로 보는 관점을 취한다.

### 2. 연구 진행 과정

<표 1> 연구 진행 과정

단계		세부 사항
1	개념 선정	· 제7차 <문법> 교과서의 ‘단어의 형성’ 단원을 기준으로 선정 · 관련 선행연구 검토
		↓                      ↓                      ↓
2	진단 도구 개발	· 선정된 기본 개념에 대한 이해 정도를 파악하기 위한 설문지 설계 (용어 이해, 사례 적용) · 설문지 전문가 검토: 전공자 2인, 고등 교사 3인 · 사전 검사: 대학교 1학년 학생 15인 (2011년 고3 재학 당시 선택 교과로 문법을 학습한 학습자로 구성)
		↓                      ↓                      ↓
3	조사 시행	· 설문 대상: 서울 소재 인문계 고등학교 3학년 학생 202명 (현재 선택 <문법> 과목을 학습하고 있으며, 설문 시행 보름 전 ‘단어의 형성’ 단원이 포함된 중간고사를 보았음)
		↓                      ↓                      ↓
4	사후 면담 실시	· 설문에서 유의미한 응답을 한 학습자 4명을 선정하여 그룹면담 실시 (면담은 설문지에 대한 인상 검토 결과를 바탕으로 ‘반구조화’된 형태로 시행, 심층 면담 결과는 그 자체로 결과임과 동시에 설문 결과의 원인을 추정하는 도구로 활용)
		↓                      ↓                      ↓

3) 국어과 오개념 연구 방향에 대한 논의로 김호정 외(2009)를 참조하였다.

5	결과 및 원인 분석	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 수거된 202부의 설문지 중 유효한 결과를 보여주는 170부의 검사지를 대상으로 결과 처리(통계적, 기술적)</li> <li>· 심층 면담 결과를 설문 결과 분석을 위한 구체적 근거로 활용</li> <li>· 단어형성법 관련 개념에 대한 비판적 논의 참조</li> </ul>
↓                      ↓                      ↓		
6	제언	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 학습자의 개념 인식 양상 및 그 원인에 대한 분석 결과를 바탕으로 단어형성법 교육이 나아가야 할 방향 제시</li> </ul>

### Ⅲ. 단어형성법 관련 개념에 대한 학습자 인식 양상

#### 1. 단어형성법 관련 개념 목록

단어형성법을 이해하기 위한 개념은 단어의 형성 및 분류 체계를 설명하기 위한 1차적 개념과 이를 이해하기 위해 필요한 2차적 개념으로 나눌 수 있다. 대표적으로 ‘품사(品詞)’와 관련된 개념이 후자에 해당된다.

- ✓ 1차적 개념: 단어, 형태소, 자립형태소, 의존형태소, 실질형태소, 형식형태소, 어근, 접사, 파생접사, 굴절접사, 단일어, 복합어, 합성어, 파생어, 접두사, 접미사,
- ✓ 2차적 개념: (어간, 어미)<sup>4)</sup>, 품사, 명사, 용언, 동사, 형용사, 부사, 대명사, 조사, 활용, 활용형, 구(句), 사이시옷, 합성부사, 파생 부사...

본 연구에서는 이 중 1차적 개념이 단어 형성법을 이해하기 위해 기본적으로 숙지해야 할 핵심 개념이라 보고 1차적 개념들을 대상으로 설문지를 설계하였으며, 심층 면담을 통해 2차적 개념을 얼마나 이해하고 있으며 그것이 1차적 개념을 이해하는 어떤 영향을 주었는지를 추가적으로 조사하였다.

#### 2. 단어형성법 관련 주요 개념에 대한 학습자 인식 양상

##### (1) 전체 점수

지필 문항지에서는 ‘단어, 형태소’ 등의 용어와 각각의 정의를 연결하는 문항을 가장 비중 있게 다루었다. 학습자들이 학습을 통해 접한 문법 용어들을 어느 정도 인지하고 있는지를

4) 어간과 어미는 어근이나 접사에 비해 단어 형성과 직접적으로 관련되는 개념이 아니나, 어근, 접사, 단어 등 주요 개념을 이해하는 데 필수적인 개념이라고 보아 설문지 구성에 포함하였다.

일차적으로 살펴보기 위함이다. 이때 정의는 교과서(제7차 <문법 교과서> 기준)에 따랐다.

회수된 202건의 검사지 중 유효성이 인정되는 170부의 검사지를 분석하여 다음과 같은 결과를 얻었다.

<표 2> 전체 점수 및 주요 특성

항목	정답자 (명)	정답률 (%)	무응답 (명)
1 의존 형태소	164	96.47	0
2 형태소	147	86.47	5
3 단일어	147	86.47	8
4 파생 접사	146	85.88	7
5 자립 형태소	144	84.7	4
6 형식 형태소	143	84.11	0
7 접두사	120	70.58	14
8 접미사	118	69.41	17
9 실질 형태소	117	68.82	4
10 파생어	114	67.05	20
12 합성어	112	65.88	21
13 복합어	109	64.11	11
14 접사	97	57.05	16
15 어간	90	52.94	31
16 단어	84	49.41	21
17 어근	73	42.94	25
18 굴절 접사	60	35.29	31
19 어미	54	31.76	21

전체 정답자수

**\* 전체 응답자: 170**

<주요 특성>

- ✓ 의존형태소, 형태소, 단일어, 파생어, 자립형태소에, 형식형태소에 대한 정답률이 84% 이상으로 높다.('실질형태소'에 대한 정답률은 비교적 낮다.)
- ✓ 어간, 단어, 어근, 굴절접사, 어미에 대한 정답률이 50%대 이하로 낮다.
- ✓ '어간, 굴절접사'에 대한 무응답이 30건 이상으로 높다.
- ✓ '어근'의 정의를 실질형태소와 연결한 경우가 37건으로 높다.
- ✓ '굴절접사'의 정의를 '어미'와 연결한 경우가 26건으로 높다.
- ✓ '단어'는 가장 기본적인 개념임에도 불구하고 50% 이하의 낮은 정답률을 보였으며, '자립형태소, 어근, 접사' 등 다양한 개념들과 혼동하고 있는 양상을 보였다.

## (2) 형태소(形態素)에 대한 인식

‘형태소, 자립형태소, 의존형태소, 형식형태소’에 대한 정답률이 80% 이상으로 높게 나타났으나, 형태소 개념을 사례에 적용하는 과제는 성공적으로 수행하지 못하는 모습을 보였다. 5) ‘단어의 형성’ 단원에 처음으로 등장하는 개념인 ‘형태소’의 정의를 외우기는 했으나, 이 개념을 완전히 파악하고 있지는 못한 것으로 추정할 수 있다.

〈표 3〉 형태소 분석 과제 수행지

<p>✓ 오른쪽 그림에서 볼 수 있는 바와 같이 응답자들은 대부분 ‘단어’ 단위의 분석과 ‘형태소’ 단위의 분석을 변별하지 못하였다. ‘조사, 접사, 어미’ 등을 형태소의 자격으로 분석해 내지 못했으며, ‘학생, 먹이’ 등 본인이 인지하고 있는 단어, 혹은 어근만을 분석해 내는 양상을 보였다.</p>	
	[S-16-3/4]

이는 언어 단위를 분석해 보는 활동이 익숙하지 않아서일 수도 있고, 형태소의 정의가 담고 있는 뜻을 명확히 인지하고 있지 못해서일 수도 있다. ‘뜻을 가진’이라는 표현에서 ‘뜻’이 의미하는 바를 자의적으로 생각하여 형태소를 보다 큰 단위로 인식할 수도 있는 것이기 때문이다. 다음은 ‘나가도록’을 하나의 형태소라고 답한 학습자(학생1)와의 인터뷰 내용이다.

- <인터뷰 1> 연구자: ‘나가도록’을 하나의 형태소, 하나의 형태소라고 했는데…  
 학생1: ‘나가도록’ 뜻을 가진 최소의 단위니까…  
 연구자: 그럼 ‘뜻을 가진’ 할 때 ‘뜻’이 뭐지?  
 학생1: 의미…  
 학생2: ‘나가도록’은 ‘나가게 하기 위해서’라는 뜻을 가지고 있어요.  
 연구자: 그럼 ‘나가도록’은 더 작은 형태소로 나눌 수 없는 건가?  
 학생1: 나가?, 도록? 도록이 뜻이 있어? 어?  
 학생3: 있어, 먹도록, 가도록… 뭐 뭐 하도록이라는 의미가 있어

5) 단순히 용어와 정의를 연결할 수 있다 하여 해당 개념을 숙지하고 있다고 단언할 수는 없기에 ‘적용 능력’을 파악하기 위한 과제를 추가하였다.

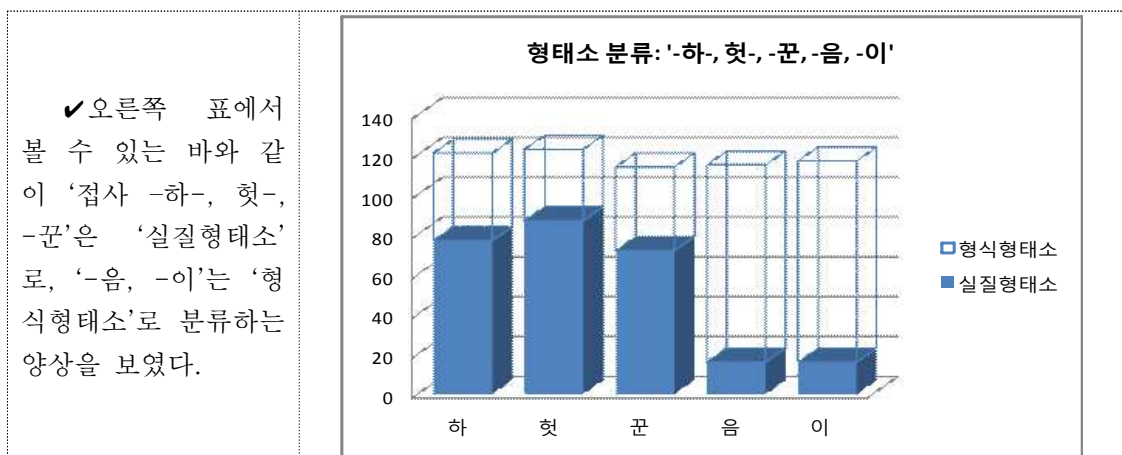
한편, 다음 표에서 볼 수 있는 바와 같이 대부분의 응답자들이 주어진 형태소를 자립형태소와 의존형태소로 분류하는 과제는 성공적으로 수행하였다. ‘자립’과 ‘의존’이라는 용어가 직접적으로 개념의 속성을 드러내며, 두 개념이 상대적인 쌍을 이루고 있기 때문에 용어의 정의를 외우고 적용하는 데 큰 어려움을 겪지 않은 것으로 보인다.

<표 4> 형태소 분류 과제 수행 결과

형태소	실질형태소 vs 형식형태소				자립형태소 vs 의존형태소			
	실질	형식	복수답 2(복수)	무응답	자립	의존	기타	무응답
하늘	127	5	2(복수)	36	134	2	0	34
버스	125	3	1	41	134	3	0	33
형(兄)	118	10	1	41	112	18	1	39
강(講)(학원강사)	103	25	1	42	19	107	0	44
돌-(돌다)	116	17	1	36	9	125	1	35
을/를	14	114	0	42	4	128	0	38
-었-	17	107	0	46	4	124	0	43
<b>-하-(공부하다)</b>	<b>77</b>	<b>44</b>	0	39	6	122	0	42
<b>헛-(헛소리)</b>	<b>87</b>	<b>36</b>	0	47	4	134	0	32
<b>-꾼(장사꾼)</b>	<b>72</b>	<b>42</b>	0	50	13	119	0	38
-음(얼음)	16	99	1	54	2	126	1	41
-이(먹이)	16	101	1	52	5	125	2	38

형태소를 실질 형태소와 형식 형태소로 분류하는 과제도 대부분 성공적으로 수행하였으나, ‘-하-, 헛-, -꾼’ 등의 접사에 대해서는 특징적인 결과를 보였다. 이들을 ‘실질형태소’로 분류한 경우가 60~70% 정도로 높았고, 나머지의 경우는 ‘형식형태소’로 분류하였다. 이는 지배적 접사인 ‘-음, -이’를 대부분 ‘형식형태소’로 분류한 것과 대조되는 현상이다.

<표 5> ‘-하-, 헛-, -꾼, -음, -이’에 대한 형태소 분류 양상



인터뷰를 통해 학생들이 평소 ‘뜻-, 헛-, -꾼’ 등 어휘적 의미가 강한 접사를 형식형태소와 실질형태소로 분류하는 활동을 해 보지 않았음을 알 수 있었다. 그러나 학생들은 나름의 논리를 가지고 과제에 접근하는 모습을 보였다.

- <인터뷰 2> 연구자: 그럼 뜻사과에서 ‘뜻-’은?  
 학생2: ‘뜻-’은 의존이요.  
 연구자: 그럼 실질 형태소? 형식형태소?  
 학생2: 그거 실질 형태소면서 의존형태소 아니예요? 혼자서 못 쓰는데 의미는 가지고 있어서, 문법적 기능이 아니라 실질적 의미는 가지고 있으나 혼자서는 못 쓰니까 실질형태소이면서 의존형태소..  
 학생3: 형식...  
 연구자: 왜? 뜻이 없어서?  
 학생2: ‘뜻-’ 뜻 없어? 뜻 아니야?  
 연구자: (학생3에게) 왜, 왜 형식형태소라고 생각했어? 뜻이 없다고 봤던 거야?  
 학생3: 모르겠어요.  
 학생2: 우리 이거 안 해 봤어요.  
 학생4: 네 자립, 의존으로만 나왔어요. 시험에도.  
 연구자: 아 그렇군... 그럼 ‘뜻-’을 실질로 볼 것인가 형식으로 볼 것인가에 대해 궁금하지는 않았어요?  
 학생4: 아니요(웃음)

위에서와 같이 어휘적 의미가 강한 형태소들을 ‘실질형태소’로 분류하는 것은 모국어 화자로서 자연스러운 직관이라 할 수 있다. 7차 <문법> 교과서에서는 이들 접사를 실질형태소와 형식형태소로 분류하는 데 있어 학습자들이 혼란을 겪을 것을 우려해서인지 이와 관련한 교육 내용을 마련하지 않았다.<sup>6)</sup> 그러나 일단 실질 형태소·형식 형태소 개념을 도입했다면, 특정 접사를 이들 기준에 입각하여 분류해 보는 활동을 의도적으로 배제하는 것은 바람직한 처리로 보이지 않는다.<sup>7)</sup>

6) ‘탐구’ 활동에서 형태소를 자립형태소와 의존형태소로 분류하는 활동을 하도록 했으면서 실질형태소와 형식형태소로 분류하는 활동을 마련하지 않은 것은 학습자의 혼란을 고려하여 의도적으로 이 활동을 생략한 것으로 밖에 볼 수 없다.

7) ‘뜻-, 헛-, -꾼’과 같이 어휘적 성격이 강한 접사를 ‘실질 형태소’로 분류해야 하는지 ‘형식 형태소’로 분류해야 하는지에 대한 사안은 학술적으로도 합의되지 않았다. 또, 형태소를 분류하는 기준으로 ‘실질-형식’의 기준을 설정하는 것이 타당한지에 대해서도 합의된 결론이 없는 것이 사실이다. 따라서 학습자들이 이들 형태소를 ‘실질형태소’로 분류하는 양상은 모어 화자의 직관에 의하면 자연스러운 현상이라 할 수 있다. 이와 관련하여 이익섭·채완(2000: 48-49)에서는 “형태소는 실질적인 개념 의미를 가진 어휘형태소와 문법적인 관계만을 표시해 주는 문법형태소로 나누기도 한다. 국어에서 명사, 동사나 형용사의 어간, 부사 등은 어휘형태소이고, 조사와 어미는 문법형태소이다.”라고 하여 접사류를 언급하지 않았으며, 고영관·구본관(2008: 29)에서는 “‘뜻-, 헛-, 맨-, -보-, -개-, -쟁이’와 같이 단어 형성의 기능을 가진 접두사나 접미사는 얼마간 어휘적인 의미 기능을 가지지만 대체로 형식형태소에 포함시킨다.”라고 하였다. 한편, 민현식(1994: 117)에서는 어휘적 성격이 강한 파생 접사 및 보조사류를 ‘문법형태소(형식형태소)’로 분류하는 것에 대한 문제를 제기하고 어휘성과 문법성이 복합적으로 존재하는 파생접사나 보조사를 제3의 형태소 개념인 ‘어휘문법형태소’로 설정하는 것이 좋다고 하였다. 이 외에도 어휘형태소와 문법형태소를 ‘조어 기능에 참여할 수 있는 형태소 : 단어와 단어를 연결하여 문장을 이루는 데 참여하는 형태소’로 본 이춘근(2001) 등 다양한 관련 논의가 있다.

(3) 단어(單語)에 대한 인식

설문 결과 ‘단어’는 49.41%의 낮은 정답률을 보였으며, 응답자들 대부분 개념을 사례에 적용하는 과제 역시 성공적으로 수행하지 못했다. 다음은 ‘단어’의 정의를 옳게 연결한 응답자의 답지 중 일부이다. ‘명사’만을 단어로 인식하고 있음을 알 수 있는데, 이는 비단 이 응답자만의 특징이 아니다. 대부분의 응답자들이 ‘조사, 동사, 형용사, 관형사, 부사’ 등은 단어로 분류해 내지 못하고 ‘명사’만을 단어로 분류해 내는 양상을 보인 것이다. 이는 학습자들이 일상적으로 인식하고 있는 ‘단어’와 학습을 통해 외운 ‘단어’의 정의가 서로 일치하지 않고 있음을 보여 주는 결과이다.

<표 6> 단어 분류

5. 다음에서 보기에서 ‘단어’를 골라 동그라미 치세요.

<보기>

사과, 체육땀밥, 까지(너까지), 컴퓨터, 이/가(학생이/친구가), 아이폰, 이다(방학이다),  
 컴맹, 헛소리, 죽음, 방귀쟁이, 군고구마, 군식구, 조차, 제(弟)(형제), 풋-(풋사과), 맨붕,  
 -장이(대장장이), 큰어머니, 종알, 먹다, 사랑하다, 줄넘기, 등록금, 창문(窓門),  
 선생(先生), -고(가고), -다(가다), 현(현 옷), 남은(남은 집), 잘(잘 먹다), 큰 몸인형,  
 하나, 마포고등학교, 이순신, 강산, 색연필, 책가방, 잔멸치, 건오징어

✓사과를 비롯한 명사류를 단어로 분류하였다.

✓조사, 동사, 형용사, 관형사, 부사는 단어로 분류하지 않았다.

[S-19-5]

한편, “단어란 무엇인가?”를 쓰는 주관식 문항에 대한 응답 결과를 분석한 결과, 대부분의 학습자들이 ‘혼자 쓸 수 있는 것, 자립, 분리할 수 있는 것’과 같이 단편적으로 정의를 외우고 있음을 확인할 수 있었다.<sup>8)</sup>다음은 이 문항에 대한 다양한 응답 사례이다.

단어는, “혼자 쓰일 수 있는 것, 명사”(S-5), “사전에서 찾을 수 있는 것이다.”(S-6), “혼자 쓸 수 있는 거”(S-19), “자립할 수 있는 말”(S-22), “자립형태소”(S-45), “자립할 수 있는 말, 독립할 수 있는 말”(S-49)

현재 7차 <문법> 교과서에서는 단어를 “자립할 수 있는 말이나, 자립할 수 있는 형태소에 붙어서 쉽게 분리할 수 있는 말들”로 정의하고 있다. 학습자들이 단어의 개념을 쉽게 받아들이지 못하는 원인으로 이러한 교과서 정의에 주목할 수 있다.<sup>9)</sup> ‘단어’라는 개념 자체가

8) 실제로 단어란 무엇인가에 대해 직접 쓰는 이 문항에 대해서는 전체 응답자 중 40% 이상이 답을 쓰지 않았다. ~

9) ‘단어’의 정의에 관한 문제는 시정곤(1998), 이선웅(2006) 등을 참조할 수 있다. 시정곤(1998)에서는 현 문법 교과서의 단어 정의에 대해 ‘정의’가 아닌 ‘속성 기술’에 차원에 지나지 않는다는 비판을 하였으며, 이선웅(2006)에서는 단어가 정의하기 어려운 속성을 가졌다는 현실을 인정하면서도 ‘자립성’의 속성만을 내세운 나머지 ‘최소의 형식’이라는 주요 속성을 빠뜨린 점에 대해 비판하고 “자립할 수 있는 말이나, 자립할 수 있는

같은 다층적 속성으로 인해 정의하기 어려운 것이 사실이나,<sup>10)</sup> 단어가 가진 핵심적 속성을 담아낼 수 있는 정의를 제공하기 위한 논의가 있어야 할 것으로 보인다.

### <표 7> 단어 분석

<p>3. 다음 문장을 ‘단어’ 단위로 나눠 보세요.(‘ / ’ 기호를 사용할 것)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 영민이<del>는</del> 언제<del>나</del> 성실<del>하게</del> 공부<del>하는</del> 학생<del>이다</del>.</li> <li>- 그분<del>의</del> 죽음<del>이</del> 헛되<del>지</del> 않<del>도록</del> 그 뜻<del>을</del> 이어 나<del>기</del>도<del>록</del> 합<del>시다</del>.</li> <li>- 치솟<del>는</del> 물<del>줄기</del>에 사<del>람</del>들이 혼비백산<del>했다</del>.</li> <li>- 맛있<del>는</del> 먹<del>이</del>를 먹<del>이는</del> 일<del>이</del> 무<del>엇</del>보다 중<del>요</del>하<del>다</del>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ‘조사’가 단어임을 인식하고 있다.</li> <li>✓ ‘물줄기, 맛있는’을 두 개의 단어로 보고 있다.</li> <li>✓ ‘성실하게, 공부하는, 혼비백산했다, 중요하다’를 모두 두 개의 단어로 나누었다.</li> </ul>
--	---

[S-39-5]

단어와 관련하여 또 한 가지 주목할 만한 것은 <표 7>에서 확인할 수 있는 바와 같이 응답자들의 대부분이 ‘공부하다, 중요하다’ 류의 ‘-하다’를 하나의 독립된 단어로 인식하고 있다는 점이다. 비교적 성공적으로 단어 단위를 분석해 낸 응답자의 경우에도 ‘공부하다’ 류의 단어만은 두 개의 단어로 인식하고 있는 경우가 많았다. 이는 ‘공부’에 접사가 붙은 ‘공부하-’의 구성보다는 ‘공부를 하다’의 통사적 구성에 대한 인식이 우세하기 때문일 것이다. 이러한 인식은 모어 화자의 자연스러운 직관으로 볼 수 있다. ‘물, 줄기, 맛, 있다, 성실, 공부, 하다’ 등은 모두 현 언어 체계에서 독립된 단어의 지위를 갖는 것들이기 때문이다. 물론, 조사를 제외한 단어는 내부에 휴지를 둘 수 없다는 점, 독립된 단어들이 모여 복합어를 이루면 그 자체로 다시 하나의 단어가 된다는 점, ‘N+ -하-’ 구성의 ‘-하-’가 접사라는 점 등의 추가적 정보를 가지고 있었다면 위와 같이 과제를 수행하지는 않았을 것이다. 그러나, 그렇다고 하더라도 모어 화자의 직관이 위와 같다는 사실은 ‘단어’ 및 ‘단어어형성법’의 교육 내용을 구안하는 데 충분히 고려되어야 할 것이다.<sup>11)</sup>

형태소에 붙어서 쉽게 분리할 수 있는 최소 단위의 말들”이라는 대안을 제안한 바 있다.

- 10) 일반적으로 ‘최소의 자립형식’이라는 Bloomfield(1933: 178)의 고전적 정의를 받아들이기는 하지만, ‘단어’만큼 정의하기 어려운 개념도 없다. 박진호(1994)에서는 이러한 문제를 해결하기 위해 단어 개념을 ‘음운론적 단어’와 ‘통사원자’로 나누어 정의하기까지 하였다. 이렇게 단어의 정의가 어려운 것은 이 용어가 문법 용어이기 이전에 일상어에서 널리 쓰이고 있다는 사실과 관련이 있다(고영근·구본관, 2008: 33). 학습자들이 난생 처음 듣는 ‘형태소’의 정의보다 ‘단어’의 정의를 받아들이는 데 더 큰 어려움을 겪는다는 사실이 이를 반증한다.
- 11) 이러한 직관과 관련하여 박진호(1994)의 논의를 참조할 수 있다. 이 논의에 따르면 기준에 ‘합성어, 파생어’로 다루었던 많은 단어들이 ‘원자화’에 의해 형성된 단어로 분류된다. 이 논의에서는 파생어나 합성을 어휘부 내에 존재하는 요소들로 새로운 통사원자를 만들어 내는 기제, 어휘화를 어휘부 밖에 존재했던 요소가 어휘부에 등재되는 현상으로 본다. 이 논의에 따르면 ‘달리기, 공부하-’ 등은 ‘달리-, 공부’에 파생접미사 ‘-기, -하-’가 붙어서 이루어진 파생어가 아니다. ‘-기, 하-’는 조어론적인 요소가 아니라 그 자체로서 어엿한 통사원자이므로 ‘달리기, 공부하-’는 본래 둘 이상의 통사원자로 이루어진 통사적 구성이었다는 것이다. 그리고 이들이 결합된 채로 자주 쓰이다 보니 하나의 통사원자로 굳어진 것이라고 본다. 이러한 논의는 통사적 관점을 투영한 것이기는 하지만, 언어 화자의 직관을 설명하기에는 적절한 것으로 보인다. 화자들은 분명 ‘공부하다’의 ‘-하-’와 ‘공부를 하다’의 ‘-하-’를 동일 요소로 파악하고 있기 때문이다.

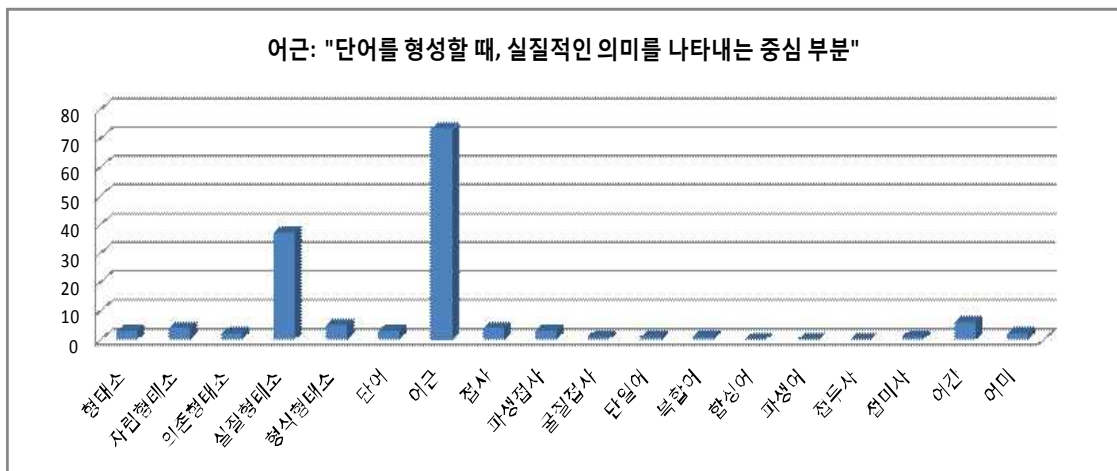


#### (4) 어근(語根)과 실질형태소(實質形態素)에 대한 인식

검사 결과 ‘어근(語根)’은 약 43%의 낮은 정답률을 보였으며, 어근에 대한 정의를 ‘실질형태소, 어간’ 등에 연결하는 경향을 확인할 수 있었다. 특히 <그림 1>에서 확인할 수 있는 바와 같이 무응답자를 제외한 오답자 중 50% 이상이 ‘어근’에 대한 정의를 ‘실질형태소’와 연결하였다. 이는 분명 둘 사이의 상관성을 보여 주는 것이다.

- 어근(語根): 단어를 형성할 때, 실질적인 의미를 나타내는 중심 부분
- 실질형태소: 구체적인 대상이나 구체적인 상태를 나타내는 실질적 의미를 가진 형태소

<그림 1> 어근



위의 ‘어근’의 정의에서 ‘실질적인 의미를 나타내는’이라는 부분이 주목된다. 어근은 단어를 이루는 중심 부분으로 ‘접사’와 대를 이루는 개념이다. 그리고 어근은 ‘실질적인 의미’를 나타낸다는 특징을 갖는다. 때문에 결과물, 즉 대상 자체를 두고 본다면 어근은 대부분 ‘실질형태소’이다. 그러나 분명 두 개념을 논하는 맥락은 다르다.

문제는 이러한 관계를 교육 내용이 포착해 주지 못하는 데 있다. 개념을 온전히 이해하기 위해서는 관련 개념과의 연관성도 파악할 수 있어야 한다. 각각의 개념이 논의되는 주요 장(場)을 초점화하여 교육한 후에는 그 장과 장을 연계하여 총체적 이해에 도달하게 하는 과정이 있어야 하는 것이다. 이러한 과정을 생략하게 되면 개념에 대한 총체적 이해에 도달할 수 없음은 물론, 관련 개념 상호 간에 혼란을 일으킬 수도 있음을 유의해야 한다.

#### (5) 굴절접사(屈折接辭)와 어미(語尾)

굴절접사와 어미는 가장 낮은 정답률을 보인 개념이다. 이들 개념은 앞서 제시한 다른 개념들에 비해 단어형성법과 직접적 관련성이 낮은 것들로, 접사의 종류를 설명하기 위해 제시된다.

단어를 형성할 때, 실질적인 의미를 나타내는 중심 부분을 어근(語根)이라고 하며, 어근에 붙어 그 뜻을 제한하는 주변 부분을 접사(接辭)라고 한다. 가령, ‘치숫다’의 ‘숫-’은 어근이고, ‘치-, -다’는 접사이다. ‘치-’처럼 단어 파생에 기여하는 접사는 파생접사라 하고, ‘-다’처럼 문법적 기능을 하는 어미는 굴절 접사라 한다.

- 7차 <문법> 中 -

응답자들의 다수는 ‘굴절접사, 어미’에 대해 응답하지 못하거나 잘못된 연결을 하였다. ‘단어 파생에 기여하는 접사는 파생접사’라는 기술은 오히려 학습자들에게 ‘접사’ 개념에 대한 혼란을 줄 수 있다. 이전까지 학습자들에게 ‘접사’는 어근과 상대되는 개념인 ‘파생접사’에 국한되어 있었을 것이다. 또한, ‘어미’에 대한 개념도 생소할 것이다. 접사의 분류 체계 내에서 ‘굴절 접사’라는 개념을 노출시키는 것이 교육적으로 적절한지의 여부가 검토되어야 할 것으로 보인다.

- <인터뷰 3>** 연구자: 굴절접사에 대해서 개념 정의를 하고... 여러분 책에 나오는데...  
 연구자: (학생의 책을 넘겨 보며) 굴절접사, 어미는 중간고사 시험범위였는데...  
 학생4: 안 배웠어요.  
 연구자: 어? X 표시했네요!  
 학생3: 선생님이 별로 안 좋다고... 헛갈린다고 지금 배운 거에서.

## (6) 어간(語幹)과 어근(語根)

어간(語幹) 역시 ‘단어의 형성’ 단원에서 직접적으로 다루어지는 개념은 아니다. 다만, ‘단어, 어근, 어미’ 등의 개념을 이해하는 데 있어 ‘어간’ 개념이 주요하게 작용할 것이라 보아 이 개념을 어느 정도 알고 있는지 진단해 보고자 하였다. 결과를 분석한 결과 예상대로 50%대의 낮은 정답률을 확인할 수 있었다. 학습자들은 명시적으로 ‘어간’에 대해 배운 적이 없다고 답했으며, 특히 ‘어근’과 어떻게 다른지에 대해 혼란스러워하는 모습을 보였다.

<표 8> ‘어근/접사, 어간/어미’ 분석

9. 다음을 어근과 접사로 나누어 보세요.( / ' 기호를 사용할 것)

첫사랑 / 게임하(다) / 짱마르(다) / 치받(다) / 장사꾼 / 놀음 / 겁게 / 기쁨 / 짓밟(다)

10. 다음을 어간과 어미로 나누어 보세요.( / ' 기호를 사용할 것)

들다 / 게임하(다) / 짱마르(다) / 치받(다) / 짓밟(다) / 치숫다

[S-38-5]

위에서 확인할 수 있는 바와 같이, 대부분의 응답자들이 제시된 예를 ‘어근과 접사’로 나누는 과제와 ‘어간과 어미’로 나누는 과제를 동일하게 수행하였다. 이들에 대한 개념이 명확히 형성되지 않은 것이다. 인터뷰 결과 두 명의 학습자의 경우 교사가 ‘치숫다’를 예로 어근과 어간의 차이를 설명해 주기는 하였으나 명확히 이해할 수는 없다고 하였다. ‘어간’은 단어 단위를 인식하기 위한 중요한 개념이다. 따라서 ‘어근, 어간’ 모두 교육적으로 중요한 개념이다. ‘어근’은 단어 형성을 이해하기 위해서, ‘어간’은 용언 활용을 이해하기 위해서 필수적으로 숙지해야 하는 개념이다. 따라서 이들 두 개념 역시 각각이 논의되는 장(場)을 중심으로 가르치되, 상호 관련성을 포착할 수 있도록 다양한 예와 함께 교수·학습해야 할 것으로 보인다.

#### IV. 논의 및 제언

단어 형성법과 관련한 개념에 대한 학습자의 인식 실태를 살펴 보았다. 조사 결과 고등학교 선택과목으로 문법을 배우고 있음에도 불구하고 개념에 대한 전반적인 이해가 충분하지 않음을 알 수 있었으며, 특히 다음과 같은 경향을 확인할 수 있었다.

- 첫째, 용어 자체가 개념의 속성을 명시적으로 드러내는 개념, 특정 속성을 기준으로 대립쌍을 이루는 개념을 쉽게 인지한다.
- 둘째, 학습자들은 나름의 언어 직관을 바탕으로 문법적 개념을 받아들이고 적용한다. 이때 교육을 통해 접하는 문법적 개념이 자연적으로 형성되어 있던 언어 직관을 포착하지 못할 경우 개념 인식에 어려움을 느끼기도 한다.
- 셋째, 관련 개념 간의 관계를 파악하지 못함으로써 개별 개념을 이해하는 데 어려움을 겪는 경우가 있다. 주요 속성을 공유하는 개념들의 경우 상호간의 관계성이 체계화되지 않으면 개념을 총체적으로 이해하는 데까지 나아가지 못할뿐더러, 각각의 개념도 온전히 받아들이기 어렵다.

위와 같은 특성은 단어형성법 관련 개념 교육에 다양한 시사점을 던져 준다. 개념 교육이 제대로 이루어지기 위해서는 학습자의 언어 직관을 고려해야 한다는 점, 관련 개념 간의 체계적 이해가 가능하도록 교육 내용이 구성되어야 한다는 점 등이 그것이다. 마지막으로, 결론을 대신하여 이 두 가지 시사점을 중심으로 단어형성법 교육에서 개념 교육이 나아가야 할 방향에 대한 몇 가지 제언을 덧붙이고자 한다.

- 첫째, 단어의 본질적 속성을 담을 수 있는 개념 정의가 필요하다. 단어의 내적 속성은 배제된 채 형식적 특징만을 가지고 단어를 정의하려다 보니 학습자들이 ‘단어’라는 개념을 생소하게 여기고 제대로 인식하지 못하는 결과를 초래하게 된 것이다. 단어는 ‘의미 전달을 목적으로, 언중에 의해 만들어지고 사용되는 언어 형식(덩어리)이다.’<sup>12)</sup> 이

12) “단어는 사태와 개념을 표상하는 완결된 의미 단위로, 언어 공동체 안에서 보편적인 통화(通話)로서 기능한다 (Pinker, 2006; 김한영·문미선·신효시기 공역, 2008: 288)”는 정의는 단어가 가진 ‘의미 덩어리’로서의 속성을 잘 드러내 보여 준다.

러한 개념 개념이 있는 후에 단어를 문법적으로 인식하게 해야 한다. 그것이 학습자의 일상적 지식과 교육을 통해 제공되는 문법적 지식이 발전적으로 만날 수 있도록 하는 길이다.

둘째, 교육에 ‘통시적 관점’을 도입해야 한다. 앞서서도 언급하였듯이 공식적인 단어 분류체계만으로는 모국어화자의 직관에 부합하는 설명을 해 내는 데 한계가 있다. 통사적 구성이 하나의 단어로 굳어지는 현상, 어찌다 만들어진 말이 널리 쓰이다가 사회적으로 인정받는 단어가 되는 현상, 나아가 어근이 접사가 되는 현상 등을 자연스럽게 포착할 수 있도록 하기 위해서는 ‘통시적’ 관점의 도입이 필요하다.

셋째, 개념과 사례의 ‘1:1’ 대응보다는 ‘탐구, 사고 활동’을 지향해야 한다. 7차 <문법> 교과서는 어휘적 의미를 가진 접사를 실질형태소와 형식 형태소로 분류하는 내용을 담고 있지 않은데, 사실 ‘뜻-, 헛-, -꾼’ 등의 접사가 ‘실질형태소’인지 ‘형식형태소’인지를 생각해 보는 활동은 이들 접사의 성격에 대한 보다 깊은 이해를 가능하게 할 뿐만 아니라, ‘실질형태소-형식형태소’의 분류가 절대적인 것이 아님을 인식하게 해 줄 수 있다. 따라서 학습자들에게 다소 모호하게 다가갈 수 있는 지점들을 배제하기보다는 적극적으로 교육 내용으로 끌어들이어 사고의 깊이를 넓힐 수 있게 해야 할 것이다.

넷째, 개념 간의 관련성을 포착해 주어야 한다. 앞서 학습자들이 어근과 실질형태소를 혼동하는 경우가 많음을 살펴 보았다. 이는 이들 두 개념이 비슷한 속성을 공유하고 있기 때문이다. 교육에서는 바로 이들 관련 지점을 찾아 연결함으로써 개념에 대한 총체적 인식에 이를 수 있도록 해야 한다. 또한 관련 개념들 간의 비교를 통해 각기 가진 개별적 속성을 보다 명확하게 파악할 수 있게 해야 한다.

## 참고문헌

- 고영근·구본관(2008), 우리말문법론, 집문당.
- 김은성·남가영·김호정·박재현(2007), 국어 문법 학습자의 음운에 대한 앎의 양상 연구, 언어과학연구42, 언어과학회.
- 김호정·김은성·남가영·박재현(2009), 국어과 오개념 연구 방향 탐색, 새국어교육83, 한국국어교육학회.
- 남가영(2011), 초등학교 문법 문식성 연구의 과제와 방향, 한국초등국어교육46, 한국초등국어교육학회.
- 민현식(1994), 형태론의 주요 개념과 문법교육, 선청어문22, 서울대학교 국어교육과.
- 박재현·김은성·김호정(2008), 국어 문법 교육 용어 계량 연구(Ⅱ): 단어, 국어교육연구21, 서울대학교 국어교육연구소.
- 박진호(1994), 통사적 결합 관계와 논항 구조, 국어연구123.
- 박혜진(2010), 단어형성법 교육 내용 연구, 서울대학교 석사학위논문.
- 시정곤(1998), 고등학교 문법 교과서의 몇 가지 문제, 새로운 국어 교육을 위하여, 월인.
- 이선웅(2006), 제7차 교육과정의 문법 교과서와 교사용 지도서 검토, 언문연구34-3, 한국어문교육연구회.
- 이익섭·채완(2000), 국어문법론강의, 학연사.
- 이춘근(2001), 문법 교육의 목적과 내용 체계 연구, 부산대학교 박사학위논문.
- 한영목(2011), 문법 교육의 현실과 지향, 인문학연구85, 충남대학교인문과학연구소.
- Pinker, S.(1995), The Language Instinct, New York : HarperCollins Publishers; 김한영·문미선·신효식 공역(2008), 언어본능, 동녘사이언스.
- Vygotsky, L.(1934)/Hanfmann, E. & Vakar, G.(1962)(ed.)(tr.), Thought and language, MIT Press, 신현정 역(1985), 『사고와 언어』, 성원사.

<Abstract>

A Study on the Education of Academic Concepts in Word-formation

Koo, Bonkwan .Park Hyejin(Seoul Univ.)

This study discusses the problem of Korean grammar education, especially focusing on concepts in word-formation, and emphasizes the importance of pedagogical research for development of teaching & learning concepts in word-formation. And then investigates third-grade high-school students' awareness of concepts in word-formation. The awareness of Korean grammar learners is the barometer of critical result that discerns the quality of Korean grammar concepts education. The research method is designed to two directions. Firstly, quantitative survey is conducted by questionnaire composed of 18 concepts. At the same time, group interview is proceed for qualitative analysis. The results of the survey has several implications on Korean grammar concepts education. 1) When discribe grammar concepts, It is needed to consider language intuoion of students. 2) For an in-depth understanding of the grammar concepts, It is needed to correlate the interrelated concepts.

## 국어 문법교육에서 '학습자 중심'의 의미와 방향

이관희(서울대)

## &lt;차례&gt;

1. 문제 제기: 문법교육에서 '학습자'의 위상
2. 문법교육에서 '학습자 중심'의 세 층위: 흥미, 실제, 활동
3. 문법교육에서 '학습자 중심'의 방향
  - 3.1. 외재적 '흥미'에서 내재적 '흥미'로
  - 3.2. 자료의 '실제성'에서 능력의 '실제성'으로
  - 3.3. 학습 전후의 '활동'에서 학습 중의 '활동'으로
4. 문법 지식 구성으로서의 '활동'
  - 4.1. 문법 지식 구성의 구심력: 문법학자가 문법을 탐구하듯이
  - 4.2. 문법 지식 구성의 원심력: 학습자의 지식 구성 과정 관찰
  - 4.3. 구성적 문법 지식의 외현화
    - (1) 구조적 이해와 내러티브
    - (2) 개념적 이해와 표상
5. 결론

## 1. 문제 제기: 문법교육에서 '학습자'의 위상

- 문제의식의 출발: 국어교육학 학위 논문의 연구 대상 학습자 자료
  - 듣·말·읽·쓰 영역과 문학 영역: 숙련가의 사용(감상) 결과에 따른 도달 지점 모색 + 학습자의 수행(감상) 과정 관찰에 따른 교육 방향 정립
  - 이에 비해, 문법 영역에서의 학습자 자료: 부정적 현실태를 드러내기 위한 근거 혹은 암시적인 차원에서 모아 화자의 직관적 언어 형식 인식 양태
  - 물론, 문법교육의 '지식적 숙성'을 고려할 때, '지식을 학습한 결과', '지식을 학습하는 과정'을 외현화하는 일은 다른 영역에 비해 어려움.
  - 그렇지만, 지식 교과로 분류되는 과학, 수학 교육 분야의 연구 성과를 참조할 때<sup>1)</sup>, '지식 교과'이기에 필연적으로 떠안을 수 없는 '변명'이 되어서는 안 됨.
- 문법교육에서의 '학습자 중심': '학습자가 문법 지식을 탐구한 결과가 어떤 상태'인지, '그러한 상태에 도달하기까지의 과정은 어떻게 진행되었는지'에 대한 모색에서부터 출발

1) 조금만 노력을 들인다면 과학교육이나 수학교육 분야의 주요 연구 키워드가 이미 십여 년 전부터 지식의 '구성'과 '소통'에 초점화되어 있음을 확인할 수 있다.

- 통합적 관점이든(주세형, 2005b, 2006), 신독자론적 관점이든(신명선, 2006a, 2006b) 문법교육의 중핵 교육 내용이 ‘문법 지식’이며, 다만 언어를 탐색의 대상으로 하는 인간 인식 활동을 의미화하는 데 있어 그 초점을 달리하고(남가영, 2007a:497) 있을 뿐, 학습자의 문법 지식 ‘탐구’는 두 관점 모두에서 핵심적인 교육 내용<sup>2)</sup>
- ‘학습자 중심 교육’이라는 명제는 인식론적 차원의 ‘구성주의’에서 그 뿌리를 찾을 수 있으며<sup>3)</sup>,
- 문법 지식과 학습자의 인식 사이를 연계해 주는 매개적 개념인 ‘탐구’의 ‘과정 및 결과’에 접근할 수 있는 통로를 마련해 줄 수 있을 것이다.

#### ▪ ‘학습자 중심’의 중층성

- 궁극적으로는 학습자를 문법교육 현상의 주체로 실현시키기 위함이라는 공통된 전제를 취하고 있음에도 불구하고, 관점에 따라 혹은 연구 대상에 따라 복잡다기한 의미로 소통되는 문제

#### ▪ 본고의 방향

- 문법교육에서 ‘학습자 중심’의 정합적이고 온전한 의미에 대한 방향을 정립하고, 시론적 차원에서나마 그 방향성을 일단을 제시
- ‘학습자 중심’이라는 수식어를 전면 부각시키면서도 문법교육에서의 ‘학습자 중심’에 대한 이론적 천착이나 해당 개념의 자장을 논증적으로 규명하는 방향은 아님.
- ‘학습자 중심’을 표방하는 최근의 문법교육학 연구 성과에 대한 지형도 탐색을 통해<sup>4)</sup> 향후 문법교육 연구의 방향을 입론하기 위한 기초 연구로서의 성격
- ‘학습자 중심’이라는 명제에 대한 서로 다른 목소리들이 중층적으로 발산되는 현재의 상황에서는, 오히려 이러한 방향의 탐색이 문법교육의 이론과 실천을 풍성하게 채워 넣기 위한 타개책이 될 수 있으리라는 판단 때문이다.

- 2장: 문법교육에서 ‘학습자 중심’의 의미를 규정지어 왔던 요인의 쟁점화
- 3장: 요인별 문제 상황 및 지향점 모색
- 4장: 문법교육에서 ‘학습자 중심’을 규정하는 가장 본질적인 요인인 ‘활동’에 초점을 두어 논의

- 2) 문법교육에서 ‘탐구’를 교육 방법의 차원이 아니라 교육 내용의 차원으로 다루어야 함은 남가영(2008)에서 상세히 논의되었으며, 이제 어느 정도의 공감대가 형성되었다고 판단된다. 그럼에도, 여전히 ‘실제’의 국면에서의 ‘탐구’는 교수-학습 방법 차원으로 인식되는 경향이 강한데, 이에 대해서는 3장 3절에서 논의한다.
- 3) 한때, 구성주의는 ‘열린 교육’, ‘학습자 중심’ 등의 의미로 호환되어 국어교육학 전체의 패러다임을 변화시켰다. ‘한국초등국어교육학회 제18집’에서는 국어 교과와 각 영역별로 구성주의 관점에 대해 논의하였으며, 주세형(2005a:250-251)에서는 구성주의적 지식관이 국어과 교육에 준 영향을 ‘교육 내용의 성격 변화’, ‘국어과 교육의 역할 재고’, ‘교육 내용에 대한 가치 판단 변화’로 논의한다. 그런데 더 이상 ‘구성주의’가 국어교육 연구의 입각점으로 작용하지는 않는 듯하다. 이는 해당 이론이 지니는 교육적 한계 때문이 아니며, ‘너무도 당연한’ 전제이기 때문일 것이다. ‘학습자 중심’이라는 수식이 역시 마찬가지이다. 문제는 ‘전제’로 기능하는 ‘구성주의’ 혹은 ‘학습자 중심’이 더 이상 발달하지 못하여, 그리하여 실용적이고 미시적인 측면에서만 해당 전제가 기능한다는 점이다. 본고의 문제의식은 바로 이 지점에 놓이기도 한다.
- 4) 이 점에서 본고의 논의는 그 자체로 현재 문법교육 연구가 구축해 놓은 성과에 대한 연구사적 탐색의 의의를 지니기도 한다. 주지하듯이, 모든 교육 연구가 그러하듯 문법교육 연구 역시 최종 지향점은 언제나 ‘학습자’에 놓이기 때문이다. 다만, 본고를 통해 이제까지 공통된 구심점을 확보하지 못한 채 진행되어 온 문법교육 연구 성과들 사이의 관계를 되짚어 보고, 논의가 부족한 지점을 확인하여 해당 지점의 연구 방향을 제시하고자 한다.



## 2. 문법교육에서 '학습자 중심'의 세 층위: 흥미, 실제, 활동

- '학습자 중심'의 일반성과 모호성
  - 교육은 '학습자의 유의미한 성장을 지향하는 인간 활동' → 모든 교육은 '학습자 중심'
  - 문제는 '학습자 중심'을 어떻게 해석하느냐에 따라 개별 교과 교육의 실행태는 무수히 다양해짐
- 최영인(2012)의 최근 논의 및 한계
  - 학습자 중심 이론과 구성주의 이론을 바탕으로 '학습자 중심 교육'을 구성하는 요인들을 항목으로 도출하여 국어 교사들의 인식을 조사한 결과, 세 가지 문제를 포착

- ① 학습자 중심 교육을 학습자들이 수행하는 활동을 포함하는 것과 같이 매우 표면적이고 단순한 요소로 치환하여 이해하는 현상이 발견
- ② 교육 내용의 선택과 책임에 기반한 학습자의 자율성에 대한 인식이 부족
- ③ 개별화 학습 및 실제적 맥락 요소의 의미를 축소하여 이해하는 현상이 발생

- 최영인(2012)의 한계

- ① 연구 방법상의 문제: '학습자 중심 교육'의 구성 요인들은 모두 동등한 비중과 가치를 지니는가? 교사들의 선택을 덜 받은 요인들은 '중요하지만 인식되지 못하는 요인'인가?
- ② ①과의 연장선상에서, '학습자 중심 교육'의 구성 요인 중 핵심 요인을 상정하지 않나 보니 '국어 교과'만의 '학습자 중심'이 지니는 특성이 도출되지 않고, '일반론적인 논의'에 그침.<sup>5)</sup>

- '학습자 중심'의 본질: 구성주의적 인식론의 영향으로 인한 '지식관'의 변화
  - 본고에서는 오히려 최영인(2012)에서 비판한 강인애·주현재(2009)의 조사 결과를 통해 문법교육에서의 '학습자 중심성'을 특수화하여 논의하기 위한 단초를 확인하고자 한다.
  - <표 1>에 대한 조사 결과, 교사들의 '학습자 중심 교육'에 대한 인식의 문제점을, '학습자 중심의 교육'에 대한 대부분의 연구가 인식론(지식론)에 대한 언급은 거의 없고 주로 학습자론, 학습론, 교사론으로 전개되고 있는 양상과 비교했을 때, 이들 교사 역시 비슷한 모습을 띠고 있는(강인애·주현재, 2009:26) 현상<sup>6)</sup>을 꼽음<sup>6)</sup>.

- 5) 최영인(2012:530)에서는 설문 항목의 문구에 대한 전문가의 검토 의견을 아래와 같이 제시하여 문구를 수정하는데, 사실 이 문제는 문구의 수정 차원이 아니라 연구 문제 전체에 영향을 미치는 중요한 지적이라 판단된다.

'학습자 중심 국어교육의 특징'에서 '학습자 중심 교육'의 특성 외에 국어 교과 특성은 잘 드러나지 않음. '학습자 중심 교육'에 대한 '국어 교사'들의 인식이지, 굳이 '학습자 중심 국어교육'에 대한 '국어 교사'들의 인식이라 할 필요가 없어 보임.

- 6) 이러한 문제점 도출과 관련하여 다음과 같은 진술을 주목할 필요가 있다.

아무리 외부에서 강하게 뭔가를 우리의 머릿속에 넣어 주려고 해도, 그것이 정말로 '아, 이해된다. 또는 정말로 알겠다, 바로 이거구나!'라는 확신과 자신이 들 정도의 수준에 오기 위해서는 개별 학습자의 내적, 인지적 고군분투가 없이는 불가능하다는 것이다. 다시 말해, 우리의 인지 구조의 변화, 스키마의 변화가 일어나지 않으면 결코 그것은 진정한 의미의 학습이라고 할 수 없으며, 그런 인지 구조의 변화는 스스로를 설득시키고 납득시킬 수 있는 '의미 구성', '이해 형성'이 되지 않고는 안 된다는 점이다. 바로 이런 점으로 인해 학습자들의 선지식, 선경험, 그들의 개별적 수준, 관심, 이해로부터 학습이 출발해야 한다는 구성주의적 인식론이 펼쳐지는 것이다(강인애·주현재, 2009:28)

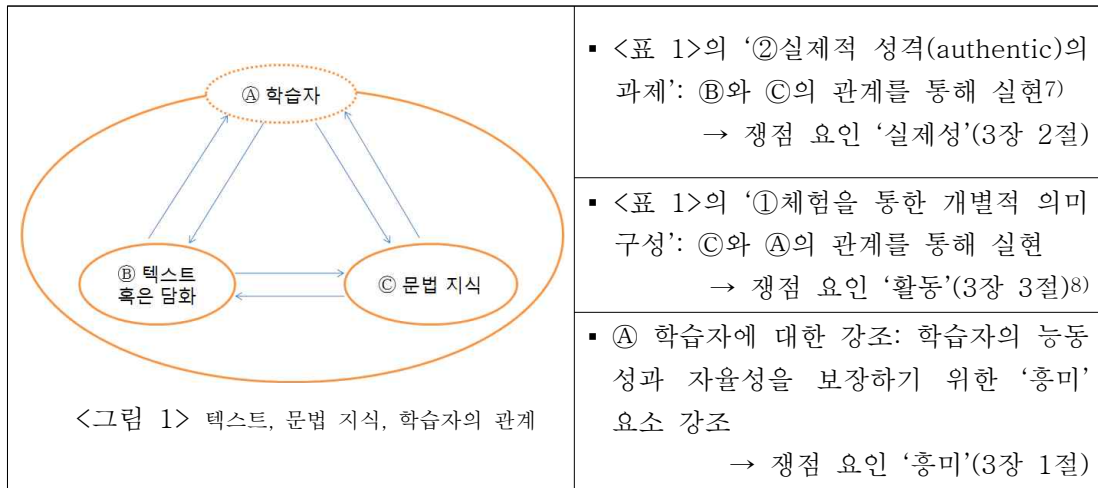
〈표 1〉 학습자 중심 학습 원칙의 네 영역(강인애·주현재, 2009:14)

네 가지 영역에 따른 학습자 중심 학습 원칙		세부적 내용
㉔ 지식론	① 체험을 통한 개별적 의미 구성	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 경험적, 참여적 학습을 통한 개별적 지식(의미) 구성</li> <li>▪ 학습자의 선수지식, 관심, 배경 등 개별성을 존중</li> </ul>
	② 실제적 성격(authentic)의 과제	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 학습자에게 의미 있는 학습의 상황성과 실제성을 고려한 과제 제시</li> <li>▪ 내용과 방법론에서의 통합적 접근</li> </ul>
㉕ 학습론	③ 성찰적 학습	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 자신의 학습을 되짚어 봄으로써 새로운 시각과 깊이를 발견할 수 있는 사고 및 활동</li> </ul>
	④ 자기 주도적 학습	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 평생 교육 시대에 필요한 능력</li> <li>▪ 스스로 학습의 전 과정을 주도해 가는 능력</li> </ul>
	⑤ 협동 학습	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 다른 학습자들과의 상호 작용을 통하여 다양한 시각을 경험하고 자신의 생각을 수정, 보완, 재구성</li> <li>▪ 다른 학습자와의 상호 신뢰적 관계 형성</li> </ul>
㉖ 학습자론	⑥ 학습자의 주체자	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 학습의 권한과 책임을 가지고 학습 전 과정을 주도</li> <li>▪ 학습에 대한 주인의식</li> </ul>
㉗ 교사론	⑦ 학습자의 촉매자/촉진자	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 학습의 조력자이자 코치</li> <li>▪ 학습자들과 상호 의존적/상호 협력적인 새로운 관계 형성</li> </ul>

- 강인애·주현재(2009)에서 얻을 수 있는 시사점: ‘지식’과 ‘학습자’의 관계

- ㉔ ‘지식론’은 ㉕ ‘학습론’, ㉖ ‘학습자론’, ㉗ ‘교사론’과 동등한 가치와 비중을 지니는 것이 아니라, 후자의 세 영역을 통어하는 기능: 인식 주체, 즉 학습자를 상징하는 지식관
- 지식론을 기반으로 ‘학습자 중심 교육’을 논의할 때, 학습자 중심 교육의 다른 여러 측면(학습론, 학습자론, 교사론)은 보다 일관성 있고 체계적이고 질서정연한 논리를 전개해 나갈 수 있는 탄력을 받게 되는 것이다(강인애·주현재, 2009:28).

- 문법교육에서의 ‘지식론’의 특수성: ‘언어’를 ‘다루는’ 지식



### 3. 문법교육에서 ‘학습자 중심’의 방향

#### 3.1. 외재적 ‘흥미’에서 내재적 ‘흥미’로

- 문법교육에서 ‘흥미’를 강조하는 배경
  - 문법 학습은 모어 화자에게 이미 내재된 문법 지식을 명시적으로 대상화하고 분석하고 구조화하는 경험으로서, 그 자체로 ‘실체의 언어 수행 과정’과는 다른, 낯설고 이질적인 경험
  - 이러한 생소함, 생경함에 기인하여 ‘문법 학습’ = ‘재미없고, 딱딱하고, 교사 주도적인 학습’
- ‘흥미’를 실현하기 위한 두 방향: 실제성 + 활동

- 학습자 중심 원리는 다른 원리들을 이끌어 내는 바탕 원리라고 할 수 있으며, 이는 우선 학습자의 흥미성을 이끌어 내는 데에서 시작한다(하연실, 2010:32).
- 활동 학습의 이상적인 형태는 학습자의 관심과 흥미를 끌 수 있어야 하고 성공적인 문제해결을 위해서 제시되는 상황 그 자체가 흥미로운 것이어야 한다. 따라서 주변의 언어 환경을 모두 대상으로 하는 광범위하고 흥미로운 활동 내용의 제공은 활동 학습의 의욕을 고취시킬 뿐만 아니라 다양한 지식 획득에도 도움이 된다(김혜련, 2008:34-35).

- 실제성(3장 2절) 강조: 학습자의 실제 언어 경험에 가까운 ‘언어 자료’를 통해 문법 학

7) ②와 ③의 관계 역시 ④를 중심에 두고 이루어짐은 주지의 사실이다. 다만, 논의를 초점화하기 위해 단순화하여 표현한 것이다.  
8) 개별 학습자의 문법 지식에 대한 의미 구성은 실제 교육의 국면에서는 모종의 ‘활동’을 통해 이루어지기 때문이다.

습

- 활동(3장 3절) 강화: 교사 주도의 일방적인 지식 전달이 아닌 학습자 스스로 능동적으로 문법 학습

※ 본고에서 살피는 문법교육의 '학습자 중심성'에서 다루는 '흥미' 요인은 '실제성'과 '활동' 요인을 도출하고 통어하는 기능을 한다.

- '흥미'를 중심으로 '학습자 중심'을 실현하기 위한 논의의 한계: 외재적 흥미
- '학습자 중심'과 관련하여 '흥미'를 강조하는 현 수준의 논의는 '교육 내용 + X'의 방식으로, 이때의 'X'는 '활동'일 수도 '표상'일 수도 있다. 문제는, 'X'의 가치와 방식은 철저히 '교육 내용'을 통해서만 결정되어야 함에도 불구하고, 현 수준에서는 '교육 내용'과 상관없는 'X'의 다양화 및 구체화를 연구 주제로 삼는 경향이 강하다. 그리하여, 그리하여, 'X'라는 연성화 기제 혹은 흥미 유발 기제는 '교육 내용'과 상관없이 '선택'될 수도, '배제'될 수도 있다. 이러한 방식의 '흥미'는 '교육 내용'이 아닌, 그것을 '포장'하는 방식이라는 점에서 "외재적 흥미"에 해당되며, 따라서 '외재적 기제'가 소거되고 나면, '흥미' 역시 소거된다. 전술하였듯이, 이때의 '흥미'를 논의하는 방식은 대개 학습의 도입이나 확인 단계에서 '실제적 언어 자료+ 활동'의 형태로 구체화되어 논의되는 경우가 대부분이다.
- 문법교육에서 학습자 중심을 실현하기 위한 '흥미'의 관점 전환 필요: 내재적 흥미

▪ 흥미란 실은 가능한 경험에 대한 태도를 지칭할 뿐이며, 그것 자체는 우리가 이루어야 할 최종적인 성취는 아니다. 흥미는 그것이 최종적인 성취물이기 때문에 가치를 지니는 것이 아니라, 무엇인가에 도달하기 위한 수단에 해당하는 것을 제공한다는 점에서 가치를 지닌다(엄태동 편역, 2001:151).

- '흥미'가 이런 식의 가치 절하에서 벗어나, '최종적인 성취'로 기능하기 위해서는 '교육 내용' 혹은 '그것을 다루는 방식' 그 자체에서 '흥미'가 도출되어야 한다.
- 한 단계 더 나아가, 문법 학습을 하는 과정 중에, 학습을 완료한 시점에서 느껴야 하는 모종의 '흥미'에 대한 모색이 필요하다.

※ 다음과 같은 진술에서 유의미한 지점을 포착할 수 있다.

▪ 학습의 내적 동기를 이상과 같은 관점에서 보면, 그것을 유발하는 방법은 바로 학습내용의 '의미'를 알게 하는 것, 또는 학습내용을 '이해'하도록 하는 데에 있다는 결론에 도달한다. 학생들이 이해되지 않는 내용에서 재미를 느낄 가능성은 매우 희박하다. 만약 '지식의 구조'라는 것이 학생들로 하여금 교과를 이해하도록 가르쳐야 한다는 아이디어를 나타내고 있다면, 지식의 구조를 가르치는 것은 바로 학생들에게 내적 동기를 유발하는 과정과 다르지 않다고 보아야 한다(이홍우, 2006:119).

- 즉각적인, 그리하여 곧바로 투입 가능한 '흥미'에 주목하기보다는, '문법을 학습한다는 것', 즉 문법교육 내용과 그것을 다루는 방식 자체에 기인한 '흥미'에 대한 탐색이 요청되는

지점이다. 다소 시간이 소요되고, 효과가 즉시적으로 드러나지 않는다고 하더라도, 이러한 방식이 문법교육에서 학습자를 중심에 서게 하는 '흥미'

- 지적인 활동 대신에 단지 활동을 목적으로 삼아 이를 지나치게 강조하는 것은 자유를 충동이나 욕구에 따라 즉각적으로 행동하는 일과 동일시하는 잘못을 낳는다(엄태동 편역, 2001:99).

- '내재적 흥미'를 강조하는 최근의 문법교육 논의: 김은성(2012)

김은성(2007) 문법 학습 부진 요인 vs. 김은성(2012) 문법 학습 촉진 요인
* 이 논의의 핵심은 '문법 학습 촉진 요인'의 보편성과 특수성에 대한 모색이었으나, 본고에서는 '촉진 요인' 그 자체에만 우선 관심을 둔다.
<p>※ 본고와 동일한 문제 의식</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 문법교육 연구와 실행의 여러 국면에서 학습자가 중심으로 부각된 적이 별로 없었던 배경에서, 학습자는 그 양태가 가상이든 실제이든 간에 항상 추상적인 존재로, 시간의 흐름에는 비껴선 채 진공 속에 압축 밀봉된 존재로 보는, 관습적 인식(김은성, 2012:9)</li> <li>▪ 문법을 잘 학습할 수 있는 요인이 교육 방법적 차원에서 다루어질 문제라고 보지 않고, 문법을 학습하는 행위의 모든 국면에 있다고 본다(김은성, 2012:9-10).</li> </ul>
<p>※ 문법 학습 촉진 요인의 요체 - "발견"</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 문법을 학습하여 어느 수준 이상의 이해에 도달하는 행위의 핵심은 표면의 사실을 구성하는 이치와 규칙을 발견하는 것, 듀이 식으로 말하면 하나의 완전한 경험의 조건을 충족(김은성, 2012:14)</li> <li>▪ '동일한 문법 현상에 다양한 해석이 존재한다는 사실' + '비관적, 논리적 사고의 쾌감' → 설명 체계를 메타적으로 조망하고 분석하는 사고 활동에 매료(흥미)</li> </ul>
<p>※ 쉽게 말하면, '이해해 나가는 재미', 한 단계 더 나아가 '현상에 대한 해석의 재미', '조망하고 분석하는 사고 활동의 재미'가 학습자 중심의 '흥미'로 기능해야 한다.</p>

#### ▪ 소결

- 앞서, 문법교육에 대한 부정태의 원인으로 지적된 '생경함과 생소함'은, 역설적으로 문법 학습의 '흥미'를 재고하기 위한 한 요인으로 작용할 수도 있다.
- 이를 위해서는,
  - ① 학습자가 문법의 다양한 국면을 맞볼 수 있도록 해야 하며(3장 2절),

- ② 교육 내용을 다루는 방식(탐구) 역시 문법교육의 중요한 교육 내용이 되어야 함(3장 3절)
- ③ 최종적으로는, 문법교육이 이러한 학습자의 '이해해 나가는 과정'을 추동할 수 있는 힘을 지닐 수 있어야 함.(4장)

※ 문법교육에서 '학습자 중심'의 '흥미'를 논의할 때, 놓치지 말아야 하는 명제

- 학습자의 능동적 참여는 교육 방법론상의 문제가 아니며 교과 내용의 성격에 따라서 논리적으로 파생되어 나오는 것이다(박재문, 1998:102).

### 3.2. 자료의 '실제성'에서 능력의 '실제성'으로

- 문법교육에서 '실제성'을 강조하는 배경
- ① 문법교육의 목표를 둘러싼, 이른바 '국어 사용 능력'의 강조

- 국어학의 학문적 탐구 결과가 국어교육 내용으로 선정되는 경우에도 그 지식이 학습자의 국어사용 능력 향상에 직접 기여할 수 있는 것이어야 하고 그 내용의 학습도 관련 지식 체계의 전수에 목적을 두는 것이 아니라 학습자의 국어 사용 능력 향상을 도울 수 있게 이루어져야 한다(황미향, 2002: 255)

- ② 인위적 자료 제시로 인한 흥미 저하

- 문제는 이러한 구체적인 상황을 통해 학습자에게 일상에서 일어날 수 있는 중의성과 이로 인한 혼란을 보여 주기에는 너무나 현실성이 없는 예화라는 점이다. 중학교 3학년 학생과 그의 어머니에게 일어나는 일로 보기에는 실제성이 너무 멀다. 상황에 대한 대화도 매우 부자연스럽다(정주리, 2006:374).

- 문법교육을 위한 담화는 특히 '학습자 삶으로서의 담화'라는 '질적인 특성'을 충족해야 할 것이다. 아무리 문법 지식의 표상이 잘 된 담화라고 할지라도 학습자의 수준과 흥미를 반영하지 않았다면 현장에서 효과적으로 소통되지 않기 때문이다. 더욱이 문법교육에서 담화가 중심에 놓여야 하는 가장 큰 이유가 '담화의 실제성'이라고 할 때, 그 실제성은 다시 학습자 생태를 반영한 것으로 나타나야 함은 자명하다. 예컨대 '학습자의 일상 대화', '학습자가 빈번히 사용하는 매체 담화', '학습자의 관심을 반영한 이야기' 등이 소통의 개념을 기반에 둔, 담화 중심 문법교육을 위한 담화가 되어야 하는 것이다(김규훈·김혜숙, 2012:112)

- ①과 관련된 한계: '실용성'에 대하여
- 최근 이 문제에 대한 논의는 이른바 통합적 문법교육론과 신독자론을 통해 예각화되었으며, 남가영(2007a)의 '생산적 읽기'를 통해 어느 정도 해소되는 방향으로 전개되었다. 다

음과 같은 진술들에서 어느 정도의 방향성을 읽어낼 수 있다.

- 듀이의 실용이 이른바 ‘생활사태적 유용성’을 의미하지는 않는다는 점에 대해서는 이제 어느 정도 합의에 이른 듯하다(남가영, 2007a:482).
- 신실용주의가 의미하는바 ‘실용’은, 학적 세계와 생활 세계의 구분을 전제로 한 상황에서 생활 세계로 학적 세계의 가치를 결정짓겠다는 의미의 ‘실용’이 아니라, 학적 세계와 교육 세계의 구분을 전제로 한 상황에서 교육 세계로 학적 세계의 가치를 결정짓겠다는 의미(남가영, 2007a:482)
- 신실용주의에서 말하는 교육적 유용성이란 학습자의 성장 가능성(주세형, 2005b:33)

※ 요컨대,

- 실제의 언어생활에 도움이 되는 방향으로(혹은 도움이 되기 위해, 도움이 되니까) 문법 지식을 체계화하고 가르쳐야 한다는 논리로 치환될 수 없는 논리이며,
- 다만, ‘언어 주체’를 ‘기능 중심성’이라는 논리로 껴안고자 한 시도(남가영, 2007a:477)라는 점에서, 언어에 대한 관점만을 의미함.
- 또한, 실제의 언어생활과 관련된 것들로 문법 지식을 재구성하는 것이 아니라, '기능 중심성'이라는 관점 아래 문법 지식을 바라보았을 때, 그 결과적 양상이 '구조 중심성'의 그것에 비해 '실제의 언어생활'에 가깝게 실현될 수 있다는 논리로 보아야 함.

▪ ②와 관련된 한계: '전제'의 오도

- ②에는 '실제성이 높은 언어 자료를 바탕으로 문법 지식을 학습하면 학습자들이 학습한 문법 지식이 실제의 언어생활에 직접적으로 소용될 수 있다'는 전제가 놓이는데, 예컨대 다음과 같은 진술에서 확인할 수 있다.

- 학습자에게 주어지는 문법 관련 자료 또한 학습자의 실제 언어생활에서 가져와야 하며, 다시 학습자는 배움을 바탕으로 자신이 직접 언어생활에 적용하고 표현할 수 있으며 반성할 수 있어야 한다(하연실, 2010:33).

- 그런데 학습자가 '문법'을 통해 습득해야 할 '실제성'은, 교육 도구, 즉 언어 자료의 실제성에서 확보될 수 있는 성질이 아니고, 교육 내용에 대한 관점 전환 그로 인한 해당 교육 내용의 기술 방식의 전환을 통해서 확보할 수 있다. 구성주의 이론에서 강조하는 '실제적 맥락에 기반한 과제'는 기본적으로 '삶에서의 경험을 구조화시킨 자기 조직화(self-organization)(Fosnot, 1997)'를 강조하는 것이지, 과제를 수행하기 위한 '자료'의 실제성을 강조하는 것과는 거리가 멀다.
- '텍스트 → 문법'을 설정하면 '텍스트 ← 문법'이 실현될 수 있다는, '피상적인 치환'은 실상, 문법교육의 실제성(authentic)을 단순화하는 논리.
- 이 지점에서, '자료'의 실제성이 아닌 '능력'의 실제성이 강조되며, 이는 '텍스트 ← 문법'을 '실제화하기' 위한 시도이다.

- '능력'의 실제성을 강조하는 최근의 문법교육 논의: 이관희(2012)의 정리를 바탕으로

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ①의 논의와의 차별성           <ul style="list-style-type: none"> <li>- 언어생활에 도움이 되는 문법 지식들을 '골라' 가르치는 식의 방식이 아닌,</li> <li>- '문법'에 대한 관점의 전환을 통해, 모든 문법 지식으로 '국어사용 능력 향상'을 설명하기 위한 노력.</li> <li>- '국어사용 능력 향상'을 위한 교육 내용을 구체화하여 제시할 수 있다는 점에서, 문법교육의 지평을 확장하고 국어교육학의 '방법론'을 마련하기 위한 시도.</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 다만, '텍스트를 통한 문법의 확인 + 텍스트를 통한 국어 활동' 유형과 '문법의 의미 기능 탐구 → 문법을 통한 텍스트 이해 활동'을 구분.</li> </ul>

- 이관희(2012)의 유형화

텍스트에 담긴 문법의 사용 양상을 '기술'하는 국어학적 논의	남길임(2009), 문숙영(2008) 등
비교적 명시적인 '문법'을 통해 텍스트의 의미를 '파악'하는 논의	김호정(2006), 신명선(2002, 2008, 2010) 등
은밀하게 내재된 '문법'을 통해 텍스트의 의미를 '해석'하는 논의	주세형(2010 <sup>1</sup> , 2010 <sup>2</sup> ), 남가영(2009), 이관희(2010), 제민경(2011) 등

- 소결

- '방법' 혹은 '도구'의 실제성이 '내용' 혹은 '내용 학습 후의 상태'의 실제성을 담보하는 것은 아니다.

### 3.3. 학습 전후의 '활동'에서 학습 중의 '활동'으로

- 문법교육에서 '활동'을 강조하는 배경

- '학습자 중심'의 가장 중요한 전제인 '학습자의 능동적이고 주체적인 학습'은 '활동'을 통해 구체화될 수 있는데, 문제는 '활동'을 중시하는 적지 않은 논의들에서 '활동'을 '지식'과 별개의 차원으로 다루며, 그 결과, 이때의 '활동'은 본격적인 학습 이전의 '도입 활동'이나, 학습 완료 후의 '확인 활동'의 차원에서 특정 유형의 '학습 활동'을 구안하는 방향으로 이루어지는 경향이 강하다. 물론, 이때의 활동 구안은 주로 '흥미'와 '실제성'을 기반으로 이루어진다.
- 이에 더해, 문법 수업의 국면에 즉각 적용 가능한 교수-학습 방법의 차원에서, 심지어는 수업 계획안의 차원에서 '활동'을 강화함으로써 '학습자 중심성'을 실현하기 위한 논의들도 존재한다.

- 학습 전후 '활동' 강조의 한계



- 국어교육 전체에서 기존의 구성주의가 실제의 국면에서는 토의·토론을 중심으로 한 학습자 활동의 강화로 축소되어 전개되어 온 양상과 연관되는데, '활동'의 개념을 협소하게 수용할 경우, 수업의 주요 내용이 학습자 위주의 활동이 되기 때문에 '수업에 활발해 보이는 효과'가 나타날 수 있지만, '무엇을 배우는가'가 아닌 '무엇을 했는가'에만 초점이 놓이게 될 위험이 있다. '활동'은 수업의 전 국면에서 이루어지며, 문법 수업에서는 활동의 결과로 학습자는 문법 지식을 형성하게 된다. 다시 말해, 학습자가 문법 지식을 이해해 나가는 과정 역시 중요한, 어찌 보면 가장 본질적인 '활동'이다.

▪ 학습 중의 '활동'으로의 전환: 문법 탐구<sup>9)</sup>

- ① '탐구'는 김광해(1995, 1997) 이후 문법교육에서 지속적으로 강조되어 온 개념
- ② '탐구'에 대한 관점 전환 시선: 방법 → 교육 내용(남가영, 2008)

▪ '탐구'의 위상 변화

2007 개정	2011 개정		
<p>국어 사용의 실제</p> <p>- 음운    - 단어    - 문장</p> <p>          - 담화/글</p> <p>지 식                      탐 구</p> <p>◦언어의 본질            ◦관찰과 분석</p> <p>◦국어의 특징            ◦설명과 일반화</p> <p>◦국어의 역사            ◦판단과 적용</p> <p>◦국어의 규범</p> <p style="text-align: center;">맥 락</p> <p>◦국어 의식</p> <p>◦국어 생활 문화</p>	<p>실제</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 국어 문화와 자료                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- 구어 자료, 문어 자료</li> </ul> </li> <li>• 다양한 매체와 국어 자료</li> </ul>		
	지식	탐구와 적용	태도
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 언어의 특성</li> <li>• 국어의 구조</li> <li>• 국어의 규범</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 국어의 분석과 탐구</li> <li>• 국어 지식의 적용</li> <li>• 국어 생활의 점검과 문제 해결</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 국어의 가치와 중요성</li> <li>• 국어 탐구에 대한 흥미</li> <li>• 국어 의식과 국어 사랑</li> </ul>

- 2007 개정과 2011 개정에서 모두 '탐구'를 내용 요소의 하나로 보았다는 점에서는 동일하지만, 2007 개정에서의 '탐구'의 하위 요소가 '탐구의 절차'로 구성되었음에 비해, 2011 개정에서는 '탐구의 가치 및 방향' 정도로 하위 요소가 구성되었다. 민현식 외(2011)에서 이에 대한 설명을 내리지 않는 않지만, 다음과 같은 진술을 통해 간접적으로 추론할 수 있다.

9) '탐구'와 '활동'의 관계를 확인할 수 있는 가장 명확한 근거는 2007 개정 교육과정의 문법 영역 내용 체계 표이다. 최종 내용 체계 표와 비교할 때, '현장 적합성 검토본'에서 '탐구'는 '활동'이었다. 이 지점에서 '지식'과 '활동'의 관계를 다시금 고려할 필요가 있다. 조영태(1998)에서 '지식'과 '활동'을 교육 내용의 두 측면으로 논의한 것을, 제민경(2007:98-100)에서는 '활동'은 '학습 경험'과 같은 층위를 지니는 것으로 보아 교육 내용의 측면에서 '활동'을 다룬다. 이렇게 볼 때, 문법교육에서 '탐구'가 교육 내용으로 자리하는 것은 전혀 새로운 관점은 아니다.

- 김광해(1997) 이후 문법 교육학 내에서 활발하게 논의된 탐구 학습을 문법 교육 내에 안정적으로 정착시키려는 논의들도 이어졌다. 특히 ‘탐구의 경험’ 혹은 ‘탐구 과정’ 그 자체를 문법 교육 내용으로 수용하려는 논의들은 국어에 대한 탐구 학습 그 자체가 문법 교육 내용이 될 수 있음을 보여 주고 있다.(민현식 외, 2011:132)

- 즉, '탐구'가 문법 '교육 내용'으로 기능하기 위해서는 '절차나 단계'에만 치중해서는 안 되며, '탐구'라는 과정 자체를 '교육 내용'으로 다루어야 한다는 것이다. 요컨대, 문법교육에서의 '탐구'는 '절차'나 '단계'로만 상정될 수 없는, 핵심 교육 내용이며, 탐구 학습을 '엄밀히 절차화된 교수 학습 기법'이라고 가정하는 것을 경계(주세형, 2007:181)하는 것이다. 그러기에, 탐구를 할 수 있을 만한 문법 내용은 별도로 있으며, 그 내용은 고차원적이어 대개 고등학교 수준에서 '학습 활동'이나 '심화 활동' 정도로만 다루어진다는 오해는 위험하다.
- 주지하듯이, 문법교육에서의 '탐구'는 배워야 할 내용으로서 고정된 지식을 알아가는 방법론으로 간주되지 않으며(남가영, 2007b:345), 학생들이 본격적으로 익혀야 할 교육 내용(주세형, 2008b:287)이다. 문법교육에서의 탐구는 경우에 따라 할 수도 있고, 하지 않을 수도 있고 교수-학습 방법이 아니고, 학습자들이 학교 문법을 통해 '언어 현상에 대한 내용적 지식'과 함께 '지식의 구조를 엮어 나가는 논리'를 배워야 하는 방법적 지식(주세형, 2008b:284)이다.
- 사실, 이러한 '정신'은 김광해(1995, 1997)가 최초 '탐구 학습'을 제안할 당시부터도 반영되어 있었으나, 이를 '방법'적 차원으로만 다루다 보니 이러한 탐구 학습의 '정신'은 간과되고 '절차와 기법'만이 강조되는 문제가 발생한다. 김광해(1995, 1997)에서 제안된 '탐구 학습' 역시 '지식, 태도, 과정'의 세 요인에 의해 구성되며, 당시 탐구 학습의 핵심은 '학습자 스스로 지식 그 자체보다는 가장 합리적인 결과에 도달하는 과정을 경험시킬 수 있도록 구안(김광해, 1995:218)된 것이다.

#### ▪ '탐구'와 '이해'

- 이렇게 볼 때, 문법교육에서의 '탐구'를 기존의 일정한 절차에 따른 특정 유형의 활동으로 간주하는 것은 온당한 처사가 아니다. 그보다는 문법 수업의 거의 대부분을 차지하는 '학습자의 문법 이해 활동' 자체를 '탐구'를 염두에 두고 구성하는 것이 '탐구'의 가치를 담아낼 수 있게 한다. 즉, 학습자가 해당 지식을 '구성'해 나가는 방향으로 '설명'을 한다면, '설명'을 통한 '탐구'도 얼마든지 가능하다.
- 이 점에서 '일방적 전달'과 '설명'을 대등한 가치로 치환하여 비판하는 것은 문제가 있다. '설명'이 없는 교육은 원천적으로 존재할 수 없으며, 다만, 본고에서는 '어떻게 설명할 것인가'의 문제를 우선은 '학습자가 문법 지식을 구성할 수 있도록'으로 잠정적으로 제시한다.

#### ▪ 소결

- '학습자 중심 문법교육'을 위한 '활동'은 단순히 '흥미와 실제성'에 기반하여 특정 유형의 활동을 구안하는 방향에서 실현되지는 않는다. 문법교육의 핵심 '활동'은 '탐구'이며, 이때의 '탐구' 역시 구조화되고 절차화된 '활동'이 아니고 '학습자의 문법 이해 활동'을 견인하

는 비가시적이고 비절차적인 개념으로 관점을 넓혀야 한다. 이를 위해서는 학습자가 '탐구'를 할 수 있도록, 즉 학습자가 문법 지식을 구성해 갈 수 있도록 문법을 '설명'해 줄 수 있어야 한다. 학습자 중심 문법교육을 위한 '활동'의 의미는 이 지점에서 포착해야 하며, 4장에서는 이에 대해 본격적으로 논의하고자 한다.

#### 4. 문법 지식 구성으로서의 '활동'

▪ 전제: 논의 대상의 초점화	
㉑	㉒
형식-구조주의적 관점	기능-의미주의적 관점
'독자론'과 대비되는 '신독자론'	'통합론'과 대비되는 '통합적 문법교육론'
언어 주체의 언어 들여다보기 (남가영, 2007a)	언어를 통해 인간 들여다보기 (남가영, 2007a)
자율적 체계로서의 구조화 (남가영, 2007a)	의미적 자원으로서의 구조화 (남가영, 2007a)
언어를 자율적 구조체로 다루기 (남가영, 2008)	언어를 실천적 작용소로 다루기 (남가영, 2008)

- 본고에서는 ㉒의 관점만을 우선적으로 다룬다. 최근, '텍스트 중심 문법교육'이라는 이름으로 구체화되는 ㉒의 관점에서 역시 '학습자가 문법 지식을 구성하게 하기 위한' '활동'을 초점화할 수 있어야 하지만, 다만, 본고에서는 관점의 정오가 아닌 '선택'의 문제에서 ㉑를 논의의 대상으로 초점화한다.

##### 4.1. 문법 지식 구성의 구심력: 문법학자가 문법을 탐구하듯이

- '문법학자의 문법 탐구'에 주목하는 배경
- 해당 분야 숙련자(학자)의 학문 행위를 해당 학문을 모태로 하는 '교과'에서 주목해야 한다는 논의는 브루너(Bruner)의 '지식의 구조'에서 본격화되었다. 즉, 지식의 구조를 배움으로써 학생들은 각 학문에 종사하고 있는 학자들과(수준은 다르지만) 동일한 방식으로 사고할 수 있다는 것이다(박재문, 1998:6). 이때, '지식의 구조'는 단순히 해당 교과의 핵심 개념들의 망이나 지도로 도식화하는 방식이 아니다. 오히려 이러한 방식은 '지식의 구조'가 함의하고 있는 수행적이고 절차적인 차원을 소거하고 브루너가 '중간언어'라 비판하던 건조한 지식 체계로 목록화하는 결과를 초래할 우려(남가영, 2007b:343)가 있다.

- '방법'으로서의 '지식의 구조'
- 지식의 구조의 층위(박재문, 1998)

㉠	교과 내용의 성격을 함의	일반적 전이가 가능한 '일반적 아이디어', '기본 개념 및 원리'
㉡	학습자의 배운 상태	'학습하는 방법'에 대한 학습, 학자들이 해당 학문을 탐구하듯이
㉢	가르치는 방법	발견학습, 나선형 교육과정

- 결국, 이러한 세 층위는 '지식의 구조'에 대한 서로 다른 입각점이며, 개별 '교과'에서는 ㉠을 ㉡의 방식으로 가르쳐 ㉢를 성취할 수 있도록 해야 한다. 여기에는 '지식의 구조'에서 놓치지 말아야 하는 것은 기본이 되는 원리, 아이디어, 개념뿐 아니라 그것들을 다루는 '방법적 원리나 태도'까지도 '지식의 구조'에 편입(남가영, 2007b:342)된다는 전제가 놓여 있다. 또한, 이홍우(2006)의 지적대로, 지식의 구조는 교육 내용을 '배워야 할 주제'로서가 아니라 '해야 할 활동'으로서 바라볼 것을 요구하는, 즉 관점의 전환을 요구하는 개념이다.

- 브루너의 '문화 구성주의'

- '지식의 구조'에 대한 비판: 지식의 구조는 단일의 실재를 가정함으로써 주체와 객체 간의 앎의 과정을 간과하고 있고, 지식의 생성적 본질이나 다원적 실재를 인정하고 있지 않다는 것(강현석, 2004:59)
- 브루너(1996, 교육의 문화)에서는 '지식의 구조'가 개별 주체의 '지식 구성'을 간과한 것이 아님을 설명하며, 다만 '문화'라는 개념을 도입하여 개별 주체의 '지식 구성', '의미 구성'의 "구심점" 설정하는데, 이는 '사회 구성주의', 비고츠키의 '사회적 상호작용' 등의 개념과도 연관된다.

- 문화주의에서 마음의 본질은 의미 구성에 있으며, 마음을 형성한다는 것은 의미를 만든다는 일이다. 여기에서 의미 구성의 과정은 내러티브(narrative)를 통하여 '세계 만들기'를 수행하는 일이며, 이 일은 세상의 실재를 구성하는 일이다. 그런데 내러티브 사고를 통한 의미 구성은 문화 속에서 이루어지며 인간의 역사를 반영하는 문화의 도구들을 통해 마음이 구성된다. 결국 문화 속에서 내러티브 사고를 통하여 실재를 구성하며 의미를 만들고 마음을 구성하는 것이다(Bruner, 1996:13-42).
- 인간은 문화에 참여함으로써 의미를 공적하게 하고 그 의미를 서로 공유할 수 있게 된다. 문화 속에서의 삶의 방식은 공유된 의미와 개념에 의존하는데, 이 과정에서 인간은 의미와 해석상의 차이점을 대화하고 협상하기 위해서 공유된 담론의 양식에 의존한다(강현석, 2004:58).
- 브루너는 자신의 탐구 학습에 관한 초기의 생각이 불완전하다고 보고, 새롭게 탐구 학습에 대하여 사회적 장면에서 구성원들의 교섭과 공유에 의해 재창조되어 가는 과정이 강조될 필요가 있다고 지적하였다(강현석, 2004:65).

- 이때의 '문화' 개념은 결국 기존의 '지식의 구조'에서 강조했던 '학자가 학문을 탐구하듯이'로 읽을 수 있으며, 특히 지식 교과에서 학습자들이 수행해야 하는 지식 구성 활동은 해당 학문의 학자들이 해당 학문'답게' 수행해 온 모종의 방식을 의미한다(수준의 차이가 있을지언정). 이 점에서, 문법학자의 문법 탐구 행위는 학습자들의 문법 지식 구성 과정을 위한 '참조 틀'로 기능할 수 있으며, 학습자들의 지식 구성 과정에 일종의 '구심점'을 제시할 수 있다.

- 이와 관련한, 최근의 문법교육적 논의: 남가영(2007b), 주세형(2008b)

- 남가영(2007b): 양태 표현을 사례로 특정 '관점'으로 문법을 탐구하는 것이 어떤 경험인지를 밝힘.

형식구조주의적 관점	의미·기능주의적 관점
<ul style="list-style-type: none"> <li>- '양태'를 어떤 문법 범주로 설정할 것인가?</li> <li>- '양태'를 실현하는 언어 형식을 어떻게 체계화할 것인가?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- '양태' 표현의 의미기능은 무엇인가?</li> <li>- 나아가 그 형식을 '선택'한 역동적 기제는 무엇인가?</li> </ul>

- 주세형(2008b): '품사'를 대상으로 여러 학자들의 다양한 '기술 방식'을 비교하여 학교 문법에서의 '품사'를 어떻게 기술할 것인지를 논의

- '교수학적 변환론'과 '지식의 구조'

- 결국, '지식의 구조'는 본래 해당 지식이 지니는 '경험적이고 수행적인 특질'을 강조한다는 점에서, 쉐바야르의 '교수학적 변환론'과도 같은 지향점을 지닌다. '맥락화 → 형식화 → 재맥락화'의 단계에서, 지식을 가르칠 때 '맥락'을 복원한다는 것은 결국 해당 지식이 도출된 상황이나 배경 속에서 지식을 제시해야 한다는 의미이기 때문이다. 다만, 이때의 '맥락'을 단순히 '언어 경험을 통한 맥락화'로 상정하는 것은 '교수학적 변환'의 근본 의의를 축소시킬 위험이 있다.

- 일상의 살아 있는 언어 경험 제시 = 문법 지식의 맥락화

같은 화자, 청자라 하더라도 친소 관계가 변화함에 따라 상대 높임법 화계가 조정됨을 학생들 자신의 언어 경험을 통해 깨달을 수 있도록 '소개팅 여학생에게 문자 보내기 활동'을 한다. 학생들은 교사의 강요에 의해 '주어진 규칙의 기계적 적용'을 한 것이 아니므로 높임법 지식을 훨씬 유의미하게 받아들일 수 있을 것이다(정지은, 2007:99).

#### 4.2. 문법 지식 구성의 원심력: 학습자의 지식 구성 과정 관찰

- 구심력과 원심력

학습자의 문법 활동 = 탐구 = 문법 지식 구성	←	구심점	- 거시적 층위 - 숙련가의 문법 탐구 과정 탐색을 통해 학습자의 지식 구성 과정의 참조 틀 마련
	←	원심점	- 미시적 층위 - 학습자의 문법 지식 구성을 촉발할 수 있도록(해석적 사고) - 최대한 현재 학습자의 지식 구성 과정에 가깝게

▪ 다시 '전제'로

- 문법교육에서 '학습자 중심'을 논의하기 위한 핵심은 결국 학습자가 문법 지식을 구성해 가는 과정을 관찰·탐색하여, 최대한 그에 가깝게 문법 교육 내용을 체계화·기술하는 문제에 있다. 전술하였듯이, '학습자 중심 이론'의 핵심은 '지식론'의 변화에 있다. 문법교육학에서의 연구 대상으로서의 '학습자 자료'는 결국 '텍스트' 그 자체가 아니라 그러한 텍스트를 두고 이루어지는 '학습자의 언어 행위'이어야 한다. 이때의 '언어 행위'는 관점에 따라 '형식·구조적'일 수도, '의미·기능적'일 수도 있지만, 본고에서는 제한적으로 전자에 초점을 두고 논의하고자 한다.

▪ 문법 탐구 현상과 학습자

- 문법 탐구 현상의 도식화

언어 현상	→	문법적 추상화 (문법적 속성으로 파악)	→	개념화 (머릿속의 추상적 개념)	→	명명화
		직관적·논리적 사고	표상(representation)		사회적 용어(문법 용어)	

- 학습자 역시 이러한 과정을 거쳐 문법을 '탐구'한다. 그런데 이때 교과서나 교사의 설명이나 진술 방식이 그대로 학습자의 머릿속으로 전이될 것이라는 가정은 근본적으로 불가능하다. 그보다는 학습은 해석적 사고를 통한 의미 형성 과정이며, 그것은 구성주의적 과정인 동시에 교사-학생 간의 상호작용적 과정(강현석, 2004:65)으로 보아야 한다.

▪ 교사가 지식을 효과적인 방법으로 잘 '제시'하기만 하면 학생들이 그것을 그 상태 그대로 받을 수 있으리라는 것은 낭만적인 환상일 뿐이다. 어떤 지식이든지 그것이 한 개인에게 유의미하게 내면화되기 위해서는 그 지식을 개인적으로 경험하는 것이 필수적이다(장상호, 1998:80-81).

→ 당연히 이때의 '경험'은 문법 탐구 경험

▪ 듀이: 교육 내용의 '논리적 측면'과 '심리적 측면'

- 문법교육 설계 및 기획의 두 축: 교육 내용과 학습자

- 듀이에서 교과와 논리적 측면은 전문가 또는 교사에게 이해되는 상태로서의 교과, 그리고 심리적 측면은 아동 또는 학습자의 마음속에 발달되어 가는 과정의 교과를 가리키며, 아동이 교과를 학습하는 과정은 곧 그 심리적 측면이 논리적 측면에 접근 내지 일치하는 과정으로 기술된다(박재문, 1998:11).
  - 이렇게 볼 때, 듀이의 '반성적 사고'는 결국, '심리적 측면'에서의 '논리성'을 확보하기 위한 사고

▪ '학습자를 중심에 둔' 교육 내용 설계 방향

- 학습자 중심 교과 교육은 왜 필요한가라는 질문은 곧 학습자들이 지식을 어떻게 획득하는가에 대한 탐색이며, 학습 대상자로서의 인간의 존재에 대한 가설(길형석, 2001:5)
- 학습자 중심 교수-학습의 핵심은 학생과 학습 과정에 대한 지식과 원리를 교육의 실제적 활동에 효과적으로 적용하는 데 있다(길형석, 2001:9).
- 교육 내용이나 교과서 내용을 마스터해야 할 대상으로 정련화하여 그 논리적인 계열성을 기초로 제시하는 방식으로 설계할 것이 아니라 학습자의 탐구 과정이나 문제 해결의 과정에 비추어서 설계되어야 한다(강현석, 2004:80).
- 양미경(2008:198-199)
  - 논리적 순서: 어떤 개념이나 원리를 이해하기 위해 논리적으로 선행되어야 하는 개념 혹은 원리들을 앞세우는 식의 절차
  - 교육적 순서: 학습자의 질문이 발전되어 가는 계열을 중심으로 내용을 선정하고 조직하는 방식

▪ PCK 이론과 '학습자에 대한 이해'<sup>10)</sup>

- PCK 이론의 핵심은 '학습자의 이해에 대한 지식'과 '언어 표상에 대한 지식'(박태호, 2011:109)
- 주세형(2007a)의 교사의 문법 수업 전문성: '문법 교육과정에 대한 지식', '학생의 문법 능력에 대한 이해와 평가 능력', '문법적 지식과 능력'의 세 영역으로 구분하는데. 이 중 '학생의 문법 능력에 대한 이해와 평가 능력'을 세분화하여 제시하면 다음과 같다.

10) 이렇게 볼 때, 궁극적으로 교수적 내용 지식(PCK)과 Chevallard의 교수학적 변환론은 같은 지향점을 지닌다. 다만, 전자는 교과 지식을 교수자 입장에서 설명하는 반면, 후자는 교과 지식 자체에 강조를 둔다는 차이가 있다(주세형, 2008a:78-79).

학생의 문법 능력 발달 및 개인차에 대한 이해 능력	문법 교사는 학생의 문법 능력 발달 단계와 <b>문법 학습 과정에 대해 알고 있으며</b> , 문법 능력의 개인차에 대해서 이해한다.
학생의 문법 현상에 대한 태도 및 인식에 대한 이해 능력	문법 교사는 학생이 문법 현상에 대해 보이는 태도 및 인식의 특성을 이해할 수 있는 능력을 지닌다.
학생의 문법 능력에 대한 평가 능력	문법 교사는 학생의 문법 지식과 문법 탐구 과정 및 방법, 탐구 결과를 타당하고 신뢰 있게 평가할 수 있는 지식을 갖추고 있다.

- 주세형(2007a)의 ‘문법 학습자에 대한 인식 조사’를 위한 예시 질문 중 일부에도 이러한 문제의식을 발견할 수 있다.

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- 학습자는 문법 지식을 지니고 있는가? 그렇게 생각하는 이유는 무엇인가?</li> <li>- 학습자는 언제부터 문법 지식을 지니게 되는가?</li> <li>- 학습자는 어떤 방식으로 문법 지식을 지니게 되는가?</li> </ul> |
|--|

#### 4.3. 구성적 문법 지식의 외현화

##### ▪ 전제 및 한계

- 전술하였듯이, 본고는 향후 문법교육 연구의 방향을 입론하기 위한 기초 연구로서의 성격을 띠는 점에서 일종의 연구사적 지형도를 탐색하는 시도이다. 이 점에서, 학습자의 문법 지식 구성 과정에 대한 실질적인 탐색을 수행하지는 못하였고, 다만 가능태의 방향을 몇몇 지점에서 제시하고자 한다.
- 이때, 학습자의 문법 지식 구성 과정은 ‘3차원적 차원’에서 이루어지는 데 반해, 이를 반영한 문법 지식의 기술 및 설명은 ‘2차원적 차원’에서 구현되어야 한다는 점에서 학습자의 문법 지식 구성 과정을 가시화·외현화하기 위한 ‘개념 틀’이 요구된다. 물론, 실제 학습자의 수행 과정을 면밀히 분석하는 과정에서는 보다 다층위적인 양상이 확인되겠지만, 본고에서는 우선 ‘구조적 이해’와 ‘개념적 이해’로 구분(김은성 외, 2007)하고, 각각의 차원에서 요구되는 문법교육 연구의 방향을 입론하고자 한다.

##### (1) 구조적 이해와 내러티브

- 문법 지식은 체계적 구조로 존재하며 학습자들은 낱말의 단편적 정보가 아닌 전체 체계 속에서의 문법 지식을 경험해야 한다. 특정 문법 지식에 대한 개념적 지식은 그 자체로 해당 체계에 대한 구조적 지식에 더해 있으며, 구조적 지식이 뒷받침되어야 해당 개념에 대한 온전한 이해가 가능하기 때문이다.
- 이때, ‘구조’는 요소와 요소 간의 관계이며, 이것은 변형의 규칙에 따라 관계망(전체)을 이루고 있는 추상적 구안이며, 동시에 이 추상적 구안을 통하여 사물이나 현상의 저변에 스며 있는 원리나 법칙을 찾아내는 또는 볼 수 있는 수단(박재문, 1998:35)으로 가능한



- 다. 그런데 ‘구조’는 개별 인식 주체들에 의해 ‘구성’되는 성질을 지니며, 이 점에서 구조는 발견되는 대상인 동시에 구성될 수 있는 개념(강현석, 2004:59)이다.
- 문제는 이러한 ‘구조’를 어떻게 제시하는 것이 학습자들이 ‘변형’을 통해 구조를 ‘구성’할 수 있도록 문법 교육을 설계하는 것인지에 대한 논의가 필요하며, 이것이 문법교육에서 요구되는 ‘학습자 중심’의 핵심이다. 길형석(2001:5)에서 역시 학습자 중심 교과 교육이 왜 필요한가라는 질문은 곧 학습자들이 지식을 어떻게 획득하는가에 대한 탐색이며, 학습대상자로서의 인간의 존재에 대한 가설(길형석, 2001:5)임을 천명한 바 있다.
  - 교육 내용과 학습자 사이의 이러한 관계를 듀이 식으로 말하면, 아동이 교과를 학습하는 과정은 곧 그 심리적 측면이 논리적 측면에 접근 내지 일치하는 과정(박재문, 1998:55)이다.
  - 최근, 제민경(2011)에 의해 논의된 ‘내러티브’ 개념은 이러한 문제의식에 더해 문법 지식의 설명 및 기술 방향을 제시한 의미 있는 시도이다. 이때의 ‘내러티브’는 객관적 지식의 조화를 통해 내면적인 주관적 지식을 하나의 구조로 구성하게 한다(제민경, 2011:24).
  - 다시 말해, 학습자들이 주도적으로 문법 지식을 ‘구성’하여 ‘구조’를 생성하게 하기 위해서는 학습자들의 문법 지식 구성 과정에 대한 탐색을 토대로 학습자 스스로 ‘내러티브’를 구성할 수 있도록 문법 지식을 체계화·기술해야 한다는 것이다.

① 단원 내적 내러티브

- 특정 단원 혹은 영역 내에 해당되는 문법 지식들 간의 연계성을 충분히 드러내어 기술해 주어야, 학습자들이 해당 단원 혹은 영역의 내러티브를 구성할 수 있다. ‘단어 형성법’을 예를 들어, 제시하면 다음과 같은데, (가), (나)의 방향보다는 (다)의 방향에서 단어 형성법을 체계화·기술할 때 학습자들의 ‘내러티브 구성력’을 확보하기 용이하다.

<p>(가) 윤희원 외, 금성, 2-1 국어</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 7차 고등학교 문법 교과서의 방식</li> <li>- 형태소의 종류에서 ‘자립/의존, 실질/형식’의 구분을 다루지만,</li> <li>- ‘어근, 접사’의 개념이 이와 아무 연결 없이 도입되면서 ‘단절’</li> <li>- 단일어와 복합어를 설명하는 방식 역시 형태소의 종류와 관계없이 어근과 접사의 개념에 따라 시도</li> <li>- 학습자들에게 ‘형태소의 종류’와 ‘단어의 짜임’의 별개의 학습 영역이 되어 버림.</li> <li>- ‘용언’에 대한 추가 설명이 없어도 된다는 점에서 학문적 정합성과 기술의 효율성은 확보.</li> </ul>
<p>(나) 남미영 외, 교학사, 생활 국어 2-1</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 전체적으로, ‘형태소’라는 개념을 활용하여 전체 설명을 ‘형태소의 종류’와 ‘단어의 짜임’을 연결하지만,</li> <li>- ‘형태소의 종류’에서 ‘실질/형식’의 구분을 다루지 않다 보니, 어근과 접사를 설명하기</li> </ul>

	<p>위한 별도의 수식어 필요(중심과 주변)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 문법 지식 사이의 연결이 직접적으로 진행되지 않아 학습자들이 관련 개념들을 여기저기에서 찾아 내려티브를 구성해야 하는 인지적 부담.</li> </ul>
<p>(다) 이승원 외, 신사고, 2-2 국어</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ‘형태소의 종류’에서 다루는 ‘실질/형식’의 구분을 통해 ‘어근’과 ‘접사’의 개념을 도출하고, 이에 더해 합성어와 파생어의 구분</li> <li>- 이를 위해서는 ‘용언’에 대한 추가적인 설명이 필요하다는 점에서 비경제적 기술</li> <li>- 또한, 굴절 현상에 대해 학습자들이 오개념을 형성할 우려(‘실질+형식’이라는 점. 본질적으로 단어가 아님.)</li> <li>- 비효율적 기술 방식이기는 하지만, 학습자들이 내려티브를 구성할 수 있는 설명 시도</li> </ul>

② 단원 외적 내려티브

- 특정 단원을 넘어, 단원과 단원 사이에서도 내려티브를 고려한 체계화·기술이 요구된다. 주지하듯이, 문법 지식은 ‘전체 구조’로서 존재한다. 주세형(2007b)에서는 이를 ‘주제 수렴적 범주’와 ‘주제 확장적 범주’로 구분하여 설명한다.
- ‘단어 형성법’ 단원에서는 단어의 개념과 관련하여 학교 문법에서의 형태론의 핵심 영역인 ‘품사’와 ‘단어 형성법’의 순서를 어떻게 할 것인가, 단어를 어떻게 개념화할 것인가가 핵심 논쟁 사항이었다.
- 예컨대, 남가영 외(2007)에 따르면, “4차·5차의 경우 단어 지식은 [개념]-[갈래]-[형성]으로 순서화되어 있다. 한편, 6차의 경우, [갈래]-[(개념)-(형성)]으로 구조화되어 있으며, 7차의 경우에는 [(개념)-(형성)]-[갈래]로 구조화되어 있다. 일단 ‘단어’ 단원에서 다루고 있는 지식 내용이 단어의 개념, 갈래, 형성, 이 세 부문인 만큼, ‘단어의 개념’에 앞서 ‘단어의 갈래’가 제시되고 있는 6차의 체제는 학문 내적으로도 정합적이지 못하고, 교육과정적으로도 타당하지 못하다는 점을 짚고 넘어갈 필요가 있다.”
- 2007 개정 교육과정에서는 ‘품사’를 7학년에서, ‘단어 형성법’을 8학년에서 다루면서 ‘단어의 개념’은 ‘단어 형성법’과 연계하여 제시한다. 즉, [갈래]와 [(개념)+(형성)]을 분절하

여 다루는 셈이다. 그런데 현재 학교 문법에서의 단어의 개념은 기본적으로 ‘단어 형성법’보다는 ‘품사’와 연관성이 높다<sup>11)</sup>.

▪ 7차 고등학교 문법

단어: 자립할 수 있는 말이나, 자립할 수 있는 형태소에 붙어서 쉽게 분리할 수 있는 말들

▪ 윤희원 외, 금성, 국어 2-1

일반적으로 ‘손’, ‘작다’와 같이 홀로 쓰일 수 있는 말을 단어라고 한다. ‘이’와 같은 조사는 홀로 쓰일 수는 없지만, 앞 말에 붙어 쓰이면서 쉽게 분리할 수 있기 때문에 단어로 인정한다.

- 결과적으로, 학교문법에서의 ‘단어’에 대한 정의가 ‘품사 분류의 결과적 현상’에 기반하는 현재의 상황을 고려할 때, 학습자들이 ‘품사’와 ‘단어 형성법’ 사이의 내러티브를 구성하기 위해서는 이에 대한 고려가 필요하다. 예컨대 아래의 예시에서는 단어 형성법에서 단어를 정의하면서 ‘품사’와의 연계성을 직접적으로 드러낸다.

▪ 김종철 외, 디딤돌, 국어 2-1

단어의 조각들을 살펴보기 전에, 우선 단어가 무엇인지부터 알아보자. 1학년 때 배웠던 품사를 떠올려 보자. 품사는 단어를 종류별로 묶어 놓은 단어의 갈래이므로, 품사를 말할 수 있는 말들이 모두 단어(單語)가 된다. 그러므로 다음 문장은 단어별로 아래와 같이 나눌 수 있다.(중략)

단어는 이처럼 자립성과 분리성이라는 두 가지 특성을 지녀, ‘문장 안에서 홀로 쓰일 수 있는 말’이나 ‘문장 안에 홀로 쓰일 수 있는 말에 붙어서 쉽게 떨어질 수 있는 말’이라고 정의할 수 있다.

- 또한, 장기적으로는 ‘최소 자립 형식 + 조사’라는 단어의 정의를 학교 문법에서 진술해 주어야 하는가에 대한 고민도 필요하다. 이러한 정의는 학교문법에서의 ‘품사’에 대한 합의일 뿐, 그 자체의 내러티브를 가지기 어려우며, 모어 화자의 인식 속에는 이미 ‘단어’와 ‘문장’에 대한 직관적인 인식이 내재되어 있을<sup>12)</sup>. 것이기 때문이다.
- 이에 더해, 공통 교육과정의 학년별 배치나 선택 교육과정의 내적 구조화를 시도할 때, ‘단어 형성법’과 ‘품사’ 사이의 단원 순서에 대한 고민도 필요하다. 이제까지는 다음과 같은 근거로, ‘품사’가 ‘단어 형성법’에 선행되어야 함에 어느 정도의 합의가 이루어진 경향

11) 7차 고등학교 문법 교과서(82쪽)에서는 단어 형성법 단원에서 단어의 정의를 아래와 같이 내리고 있는데, ‘조사’를 단어의 개념 안에 포함하는 정의를 내리면서도 실상 예시를 통해서는 이에 대한 설명이 없다. 이 단원이 ‘품사’가 아닌 ‘단어 형성법’이기에 그러한 것으로 보이는데, 결국 품사에 기반한 단어의 정의와 이에 대한 단어 형성법에서의 ‘활용’ 사이의 불협화음을 보여 주는 사례라 할 수 있다.

자립할 수 있는 말이나, 자립할 수 있는 형태소에 붙어서 쉽게 분리할 수 있는 말들을 단어(單語)라고 한다. 그러므로 하늘, 우리, 하나, 어느, 얼른과 같은 자립 형태소는 그대로 하나의 단어가 된다. 의존 형태소인 ‘말-’, ‘-다’는 ‘말다’처럼 서로 어울려야 비로소 자립할 수 있으므로 ‘말다’ 전체가 하나의 단어가 된다.

12) 학교문법에서의 ‘문장’에 대한 정의 역시 대단히 작위적인 방식이다. 예컨대 7차 고등학교 문법 교과서 148쪽

문장이란 결국 의미상으로 완결된 내용을 갖추고 형식상으로 문장이 끝났음을 나타내는 표지가 있는 것을 가리킨다.

이다.

- 단어 형성법을 설명하면서 품사 관련 용어가 지속적으로 언급될 수밖에 없음.
- 학교문법에서의 단어에 대한 정의는 결국 품사에 기반하여 이루어짐.
- 단어의 갈래에 대한 지식은 정적이고 결과적인 앎이라면 단어의 형성에 대한 지식은 과정적이고 생성적인 앎이라는 점에서 품사가 선행(남가영 외, 2007:190)
- 7차 고등학교 문법 교과서에서 ‘어휘’ 단원이 ‘단어’ 단원 바로 뒤에 온다는 점에서 자연스럽게 연계하는 내적 고리로 기능(남가영 외, 2007:190)

- 문제는 ‘품사’는 ‘단어 형성법’뿐 아니라, ‘문장 성분’과의 단원 외적 내러티브가 형성되어야 하고, 오히려 학습자들에게는 ‘품사-문장 성분’ 사이의 내러티브가 훨씬 더 중요한 내러티브로 작용할 가능성이 높다는 점이다. 사실, 단어를 ‘기능’에 의해 분류한다는 점 자체가 이미 ‘문장 성분’과의 연계 속에서 ‘품사’가 배치되는 것이며, 학교문법에서 각 품사를 개별적으로 다루지 않고, ‘체언, 수식언, 독립언, 관계언, 용언’ 아래 묶어 제시하는 것 자체가 품사 분류가 문장 구조를 익히는 능력으로 확장되기를 의도하고 있는 것(주세형, 2007b:229)이기 때문이다.
- 결국, ‘단어 형성법’과 ‘품사’의 배치 순서에 대한 문제는 교육의 초점을 어디에 두느냐의 문제이다. ‘단어’ 단원 자체 내의 내러티브를 고려할 것인가, 단일 단원 내에서의 다소의 비논리성을 감수하더라도 ‘문장 성분’이라는 단원 외적 내러티브를 고려할 것인가의 문제가 될 것이다. 이 점에서 이춘근(2002)의 다음과 같은 단원 구성은 상당히 의미 있는 시도이다.

1. 단어의 개념과 기능		
2. 단어의 짜임	2.1 형태소의 기능 / 2.2 형태소의 종류 / 2.3 단일어와 복합어	
3. 단어의 의미	3.1 의미의 성격 / 3.2 의미의 종류 / 3.3 의미 관계 / 3.4 의미의 변화	
4. 단어의 갈래	4.1 어휘적 특성에 따라 - 형태에 따라(단어/속어) - 어원에 따라(고유어/한자어/외래어) - 지역에 따라(표준어/방언) - 사용 양상에 따라(은어/비어/속어)	4.2 통사적 기능에 따라(품사) - 용언의 기능과 갈래 - 체언의 기능과 갈래 - 수식언의 기능과 갈래 - 독립언의 특징과 갈래 - 품사 분류하기

## (2) 개념적 이해와 표상

- 학습자들에게 일련의 문법 지식들은 ‘정의’ 그 자체로 개념화되지는 않는다. ‘명확한 정의’로 해당 문법 지식을 ‘진술’하지 못하더라도, 학습자 개인의 모종의 방식을 통해 문법 지식을 개념화하고 있을 것이다. 교수적 내용 지식(PCK) 이론에서 강조하는 ‘표상(representation) 전략’은 이러한 학습자의 개념화 방식에 대한 전제에서 출발한다. 즉, 특정 지식을 효과적으로 가르치기 위해 학습자의 인지 수준 및 방식을 고려하여 해당 교육 내용을 변환하는 방식에 있어, 교사의 역할을 강조하는 것이다.
- Ball(1988)은 PCK의 핵심 내용으로 표상(representation)의 형식을 강조하며, PCK 개념

을 수정하여 ‘PCKr(PCK representation)’을 주창하기도 하였다. 결국 ‘표상’은 교육 내용을 학습자들의 이해 수준에 맞게 변환하는 언어적 전략이며, 다양한 방식으로 실현된다. 예컨대, 유추, 은유, 예시, 실연, 시뮬레이션(Schulman, 1987) 등이 이에 해당한다.

- 그런데 ‘표상’은 ‘학습자에 대한 이해 지식’과 별도로 존재할 수 없다. 학생 이해를 의사의 진단에 비유하자면, 표상은 의사의 처방에 비유(박태호, 2011:111)할 수 있다. 본고에서는 ‘학습자에 대한 이해 지식’의 실재를 제시하지는 않지만 선형적인 차원에서 학습자의 문법 지식 표상 과정에서 유의미하게 기능할 수 있는 지점들의 방향성을 언급하고자 한다.

### ① 자구(字句) 풀이

- 문법 용어는 문법 지식을 표현하는 실체이자 그 개념태를 드러낸다는 점에서 문법 용어에 대한 얕은 그 자체로 문법 지식을 내면화하는 중요한 통로 역할을 한다. 특히, 특히, 학교문법에서의 문법 용어는 학습자들에게는 대단히 전문성이 높은 추상적인 ‘개념어이자 도구어’이며, 낯선 한자어로 이루어진 경우가 많다. 따라서 해당 문법 지식에 대해 ‘명확한 정의’로만 접근할 경우, 학습자들에게 문법 용어는 이해의 대상이 아닌 암기의 대상으로 전락한다.
- 한자어의 자의(字意)를 풀어 진술함으로써 해당 문법 지식의 개념을 학습자들이 표상할 수 있게 하는 시도를 확인할 수 있다. (가)에서는 비교적 단순한 차원에서 ‘어근’, ‘접사’의 자의를 제시하며, (나)에서는 영어의 영향으로 학습자들에게 낯선 품사 용어인 ‘관형사’에 대해, ‘관’, ‘형’으로 쪼개어 기술함으로써, 관형사의 위치, 기능, 의미 등을 ‘관사, 형용사’와의 비교를 통해 설명한다.

(가) ‘셋노랴다’나 ‘목소리’와 같은 단어에서 ‘노랴다’, ‘목’, ‘소리’와 같이 실질적인 의미를 나타내는 부분을 **말의 뿌리, 곧 어근(語根)**이라고 한다. 반면 ‘셋-’처럼 어근에 붙어서 어근의 뜻을 한정해 주는 부분을 **덧붙는 말, 곧 접사(接詞)**라고 한다.

- 김종철 외, 디딤돌, 국어 2-1

(나) ‘관형사’의 **‘관(冠)’은 머리에 쓰는 ‘갓’**을 뜻한다. 왜 품사 이름에 ‘갓’이 들어갔을까? 그러고 보니 영어의 관사(冠詞)에도 이 ‘관’ 자가 들어가 있다. 관사의 두 종류인 ‘정관사’와 ‘부정관사’의 ‘관’이 모두 이 ‘갓 관’ 자다. (……중략……)

체언을 ‘머리’라고 했을 때, 그 위에(문장으로 치면 앞)에 ‘갓’처럼 덧붙는 말이 바로 관형사다. 관형사는 **‘체언이 쓰는 모자’**다. 영어에서도 관사는 항상 명사 앞에 온다. 그중에서도 특정한 것, 정해진 것 앞에 붙는 ‘the’는 정관사(定冠詞)고, 정해지지 않은 것 앞에 오는 ‘a/an’은 부정관사(不定冠詞)다.

이제 ‘형(形)’에 대해 알아보자. ‘모양’을 뜻하는 ‘형’ 자는 ‘형용사’에도 들어 있다. 이 글자가 문법 용어에 쓰이면 주로 ‘꾸민다’는 뜻을 지닌다. ‘모양을 낸다=꾸민다’로 이해하면 되겠다. 관형사와 형용사에 **이렇게 같은 항렬자**로 들어간 걸로 보아, 둘 사이에 비슷한 구석이 있음을 짐작할 수 있다. 관형사도 체언을 꾸미고, 형용사도 체언을 꾸민다. 이게 공통점이다. 차이는 뭐냐? 형용사는 앞이나 뒤에서 다 꾸미고, 관형사는 앞에서만 꾸민다.

- 김철호(2008:223-224)

## ② 비유

- 비유는 지식의 과학적 체계성과 일상적 구체성 사이의 간극을 메우기 위한 대표적인 표상 전략으로, 인간의 세계 인식 방식과도 연관된다는 점에서 학습자들이 낮은 문법 지식을 표상하게 하기 위한 전략으로 기능할 수 있다.
- 비유에 의해 표상되는 문법적인 인식은 대개 모호하거나 불완전하지만 문법적 조작과 반성적 사고의 대상이 되어 점차 체계적 지식으로 발전할 수 있다. 즉, 추상적인 문법 지식이 비유에 의해 개념화되고, 다시 비유로부터 추상화된 개념이 문법 지식으로 재개념화되는 과정을 통해 문법 지식은 점차 체계적 지식으로 자리잡을 수 있게 된다는 것이다.
- 그러나 ‘비유’는 두 대상이 지니는 다양한 속성 중 일부만을 선택하여 사상(mapping)한다는 점에서 자칫 해당 문법 지식을 과소하고 학습자들에게 오개념을 형성할 우려가 있기 때문에 주의가 필요하다. 예컨대, (가)는 ‘단일어:복합어’를 ‘그릇:장난감 벽돌’에 비유하는데, 단일어 역시 하나의 어근으로 기능하여 복합어의 재료가 될 수 있다는 점에서 비유적 표상이 잘못 기능할 수 있다. (나)의 비유 역시 접사의 위치만을 지시하기에는 불필요한 비유일 수 있다. ‘접사의 위치’라는 개념은 굳이 학습자들에게 비유적으로 표상할 만한 개념이 아니며 ‘자구 풀이’로도 충분히 보인다. 또한 실제의 언어생활에서는 오히려 접사 그 자체가 해당 파생어의 핵심 의미로 기능한다는 점에서, ‘보조성’을 강조한 비유는 재고의 여지가 있다.

(가) 우리가 일상적으로 사용하는 말에도 장난감 벽돌이나 소꿉장난에 사용되는 그릇과 비슷한 것들이 있다. 어떤 말은 장난감 벽돌과 같아서 다른 말들을 만드는 데 사용될 수 있지만, 어떤 말은 소꿉장난 그릇과 같아서 그 모양 그대로만 사용할 수 있다. - 권영민 외, 새롭 교육, 2-2 국어

(나) 접사는 어근의 앞에 붙기도 하고 뒤에 붙기도 한다. 바구니를 자전거의 앞부분에 붙이기도 하고, 보조 바퀴를 자전거의 뒷부분에 붙이기도 하는 것과 비슷하다. - 권영민 외, 새롭 교육, 2-2 국어

## ③ 예시

- 예시는 문법교육에서의 대표적인 ‘표상 전략’으로, 대개 전형적 예시를 통해 해당 문법 지식을 개념화하게 하고, 비전형적 예시를 통해 해당 문법 지식의 ‘주변적인 범주’에 대해 ‘탐구’하고 ‘개념을 확장’하게 돕는다.
- (가)에서는 파생어를 예시를 통해 인식하는 첫 번째 활동임에도 불구하고, ‘군-+ 것+ -질’이라는 비전형적 사례를 제시하는 문제가 발견된다. 또한 ‘군것’ 자체도 학습자들에게 익숙하지 않은 어휘이다. (나)에서 역시 ‘도입 설명문’임에도 불구하고, 의미가 분명하지 않은 접두사 ‘돌-’을 예시로 제시한다는 점에서 문제가 있다<sup>13)</sup>. (다) 역시 합성어와 파생어로 구분하기 어려운 비전형적 사례를 제시하는 문제가 있으며, (라)에서도 도입 설명문에서 일반적인 어휘적 접사가 아닌 파생 접사를 예시로 드는 문제가 발견된다.

13) - ‘돌고래’의 ‘돌-’의 어원과 관련된 쟁점 ‘돌배’, ‘돌조개’, ‘돌미역’의 ‘돌-’과 같은 ‘돌-’?

【표준국어대사전】 ≍강돈·물돼지·진해돈·해돈·해저02(海豬). 【돌고래<두시-초><뿔+고래】

- (마)는 예시가 충분하게 제시되지 않은 사례인데, 형태소의 종류 가르기를 학습하기에 ‘손이 작다’는 실상 학습자들이 어려워하는 ‘접사가 실질 형태소가 아닌 형식 형태소인 이유’, ‘합성어의 어근을 어떤 형태소로 분류할 것인가’를 설명하지 못한다.

(가) 접사가 들어간 파생어 찾기 활동의 예시: ‘군것질’

- 방민호 외, 지학사, 2-2 생활국어

(나) 예를 들어 ‘돌고래’에서 ‘고래’는 단어의 중심 의미를 나타내는 어근이고 ‘돌-’은 ‘고래’의 의미를 제한해 주는 접사이다.

- 방민호 외, 지학사, 2-2 생활국어

(다) 우리가 평소에 사용하는 단어를 자세히 살펴보면, 합체 로봇과 같은 것들이 있다. 예를 들어 ‘큰형’과 ‘작은형’이라는 단어를 생각해 보자. 이 단어들은 각각 ‘큰’과 ‘작은’이라는 단어가 ‘형’이라는 단어와 결합하여 만들어졌다.

- 권영민 외, 새롬 교육, 2-2 국어

(라) ‘리리리 자로 끝나는 말은?’과 같은 놀이를 생각하며 ‘름’ 자로 끝나는 말을 몇 가지 떠올려 보자. ‘구름, 기름, 시름, 씨름, 이름, 지름, 물음, 얼음, 울음, 줄음……’ 등 여러 가지 말들을 생각해 낼 수 있을 것이다. 그런데 이 놀이를 할 때 ‘물음, 얼음, 울음, 줄음’으로 대답한 사람은 틀린 대답을 한 것으로 친다. 마지막 글자가 ‘음’으로 표기되기 때문이다. ‘구름[구름]’, ‘얼음[어름]’은 모두 [름]이라는 발음으로 끝나는데 표기에서 ‘름’과 ‘음’으로 갈리는 이유는 무엇일까? 그것은 ‘구름’은 소꿉장난에 사용되는 그릇처럼 처음부터 하나의 완성된 단위이고, ‘얼음’은 장난감 벽돌로 만든 집처럼 더 작은 단위로 나누어질 수 있기 때문이다.

- 권영민 외, 새롬 교육, 2-2 국어

(마) 형태소 중에는 홀로 쓰일 수 있는 것도 있고, 다른 형태소와 반드시 함께 쓰여야만 하는 것도 있다. ‘손’처럼 홀로 쓰일 수 있는 것을 자립 형태소라고 하고, ‘이’, ‘작-’, ‘-다’처럼 다른 형태소와 함께 쓰이는 것을 의존 형태소라고 한다.

형태소는 그 의미에 따라 분류하기도 한다. ‘손’, ‘작-’과 같이 구체적인 대상이나 상태를 나타내는 경우 이를 실질 형태소라고 하고, 문장에서 주어임을 나타내는 ‘이’와 문장을 마치는 ‘-다’와 같이 문법적인 기능을 하는 경우 이를 형식 형태소라고 한다.

- 윤희원 외, 금성, 2-1 국어

#### ④ 선개념

- ‘선개념’은 오개념과는 구분되는 표상 전략으로, 생물 교과에서의 ‘소화, 호흡’ 등과 같이 일상생활에서 오랜 기간에 걸쳐 형성된 ‘일상어’와 해당 학문을 모태로 하는 교과에서의 ‘전문어’ 사이의 중첩으로 인해 학습자들이 오개념을 형성하는 계기가 되기도 한다.
- 남가영(2011)에서는 이를 비고츠키의 자발적 개념(구체의 층위)과 과학적 개념(추상의 층위)으로 설명하며, 궁극적으로는 둘 사이의 단절성을 극복하고 ‘자발적 개념’을 활용한 ‘과학적 개념’의 도입할 것을 논구한다. 문법 지식 중에서도 ‘자발적 개념’과 ‘과학적 개념’이 중첩되는 일련의 지식들을 그 정도성에 따라 체계화하여 ‘학습자의 선행 지식’에 기초하여 해당 문법 지식을 설명할 필요가 있다.

- 예컨대, (가)는 국어사전에서부터 ‘일상어’와 ‘전문어’로서의 문법 지식을 구분하여 기술하는 예시이고,
- (나), (다)는 일상어로 쓰일 때와 전문어로 쓰일 때의 간극을 확인할 수 있는 예시이다. 이에 대해, 단순히, ‘단절’을 통해 새로운 학문 영역에의 진입을 강제하는 것은 비교적적 처사이다.

(가) 대명사

「1」 『언어』 사람이나 사물의 이름을 대신 나타내는 말. 또는 그런 말들을 지칭하는 품사. 인칭 대명사와 지시 대명사로 나뉘는데, 인칭 대명사는 ‘저’, ‘너’, ‘우리’, ‘너희’, ‘자네’, ‘누구’ 따위이고, 지시 대명사는 ‘거기’, ‘무엇’, ‘그것’, ‘이것’, ‘저기’ 따위이다. ≒대이름씨.

「2」 어떤 속성을 대표적으로 나타내는 것을 비유적으로 이르는 말. ¶황금은 부를 상징하는 대명사이다.

- (나) 대한민국 재즈 1세대 뮤지션들이 온다. 대한민국 재즈음악계의 고유명사가 되어 버린 7인의 재즈 전설이 선사하는 특별한 공연이 11월5일 창원을 찾아온다.

- 내일신문, 2011년 10월 28일

특히 부산을 상징하는 고유명사로 자리 잡은 광안대교는 어둠이 내린 후 광안리 바다와 어우러져 찬란한 빛의 향연을 펼친다.

- 경향신문, 2011년 7월 1일

- (다) 이념적 상대방에 대한 비관용으로 걸핏하면 접두사로 쓰는 수구, 급진은 완전한 정지상태나 과속을 뜻하는 속도개념쯤으로 보면 된다.

- 한국일보, 2012년 5월 30일

이 영화 앞에는 '한국 최초 대장정 종교 다큐멘터리'라는 접두사가 붙는다.

- 오마이뉴스, 2011년 11월 16일

⑤ 오개념

- ‘학습자들이 무엇을 어떻게 잘못 알고 있는가’에 기반하여 그에 대한 처방적 접근으로 문법 지식을 표상하는 전략이다. 이제까지 문법 교육에서는 이 부분에 대한 연구가 부실하였는데, 다만 김은성 외(2007)에서 ‘음운’을 대상으로 ‘학습자의 앞의 양상’을 분석한 연구가 있다.
- 그런데 ‘학습자의 머릿속’을 관찰하는 것은 본질적으로 한계가 있어, 김은성 외(2007)의 ‘양적 접근’만으로는 ‘무엇을’은 설명 가능하지만 ‘어떻게’에 대한 관찰을 얻기는 어렵다.
- 범박하게나마, 고려할 수 있는 방식으로, 학습자의 질문 행위를 관찰함으로써 오개념의 대상, 양상, 수준을 확인하는 연구도 고려할 수 있다.

(가) 제가 아는 지식으로는 "용언=어간+어미"로서 동사와 형용사... ""어근=어간-접사"로서 단어의 핵심적인 부분을 나타냄"이 맞나여? 그렇다면 어근은 동사와 형용사에서 일부 요소가 탈락된 것이라 할 수 있는데.. "어근=실질형태소" 인것같기도 하고...



그런데 실질형태소에는 체언이나 기타 동사 형용사 이외의 것도 포함되고 헛갈려서 미치겠습니다. 혹시나 이글을 읽고 머리아프신 분 계시면 지송~, 하지만 전 속터집니다. 어디서부터 잘못된건지 모르겠네여.

- 네이버 지식인, 2004년 7월 3일

(나) "잡혔다"의 어간 어근 어미 실질, 형식형태소 질문! 우선 제 생각부터 써 보겠습니다.

어간-잡히 / 어근-잡 / 어미-었다. 실질형태소-잡히, 형식형태소-었다 맞나요? 맞다면 형식형태소가 "었다" 1개인가요, "었" "다" 2개인가요?

- 네이버지식인, 2005년 4월 20일

(다) 문법 교과서에서 '-다'는 굴절 접사라고 나와 있는데, '맑다'는 하나의 어근으로 된 단어, 즉 단일어라고 나와 있습니다. '맑다'에서의 '-다'는 굴절 접사가 아니라면 무엇인가요?

- 네이버지식인, 2011년 7월 22일

## 참고문헌

- 강인애·주현재(2009), 학습자 중심 교육의 의미에 대한 재조명: 현직 교사들의 이해와 실천을 중심으로, 학습자중심교과교육연구 제9권 2호, 학습자중심교과교육학회, pp. 1-34.
- 강현석(2004), 지식구조론의 재구성을 통한 교육과정 설계 원리의 구성, 교육과정연구 제22권 2호, 한국교육과정학회, pp. 55-85.
- 길형석(2001), 학습자 중심의 교과교육을 위한 철학적 연구, 학습자중심교과교육연구 제1권 1호, 학습자중심교과교육학회, pp. 1-27.
- 김광해(1995), 언어 지식 영역의 교수 학습 방법, 국어교육연구 2집, 서울대 국어교육연구소, pp. 209-254.
- 김광해(1997), 국어지식교육론, 서울대 출판부.
- 김규훈·김혜숙(2012), 담화 중심의 단어 형성법 교육 방안 - 학습자의 새말 소통 현상을 중심으로, 제16차 학술대회 발표 자료집, 한국문법교육학회, pp. 108-126.
- 김은성(2007), 학습자들은 왜 문법 학습을 꺼리는가, 국어교육연구 제40집, 국어교육학회, pp. 35-72.
- 김은성(2012), 문법 학습 경험 맥락에 따른 문법 학습 촉진 요인의 보편성과 특수성, 새국어교육 제90호, 한국국어교육학회, pp. 5-28.
- 김은성·남가영·김호정·박재현(2009), 국어 문법 학습자의 음운에 대한 앎의 양상 연구, 언어과학연구 제42집, 언어과학회, pp. 1-25.
- 김철호(2008), 국어독립만세, 유토피아.
- 김혜련(2008), 실제 언어생활을 위한 문법교육 연구 -7차 가꾸기 영역의 개발과 보완을 중심으로, 건국대 교육대학원 석사학위 논문.
- 남가영(2007a), 문법교육론 자리매김의 두 방향: 문법교육 담론의 생산적 읽기를 바탕으로, 국어교육연구 제19집, 서울대 국어교육연구소, pp. 469-506.
- 남가영(2007b), 문법교육의 '지식의 구조' 체계화 방향, 국어교육 제123집, 한국어교육학회, pp. 341-374.
- 남가영(2008), 문법 탐구 경험의 교육 내용 연구, 서울대 박사학위 논문.
- 남가영(2011), 초등학교 문법 문식성 연구의 과제와 방향, 한국초등국어교육 제46집, 한국초등국어교육학회, pp. 99-132.
- 남가영·김호정·박재현·김은성(2007), 문법 용어를 통한 문법 지식의 구조 체계화 연구(II): 형태, 우리말연구 제21집, 우리말연구학회, pp. 177-209.
- 민현식 외(2011), 2011 국어과 교육과정 개정을 위한 시안 개발 연구, 교육과학기술부.
- 박재문(1998), 지식의 구조와 구조주의, 성경재.
- 박태호(2011), 국어 수업에 나타난 PCK 교수 변환 사례, 학습자중심교과교육연구 제11권 4호, 학습자중심교과교육학회, pp. 103-121.
- 서태열(1998), 구성주의와 학습자 중심 사회과 교수-학습, 사회과교육 제31호, 한국사회과교육연구회, pp. 53-80.
- 신명선(2006a), 통합적 문법교육에 관한 담론 분석, 한국어학 제31집, 한국어학회, pp. 245-278.
- 신명선(2006b), 개정 문법 교육과정의 지향점과 교과서 개발의 방향에 관한 연구, 문법교육 제5호, 한국문법교육학회, pp. 49-80.

- 양미경(2008), *교육과정 및 교수방법*, 교육과학사.
- 이관희(2012), 문법교육에서 텍스트 중심 통합의 방향 탐색, *국어교육* 제137호, 한국어교육학회, pp. 173-211.
- 이춘근(2002), *문법교육론*, 이회.
- 이홍우(2006), 개정증보판, 지식의 구조와 교과, 교육과학사.
- 장상호(1998), 교육활동으로서의 언어적 소통-그 한계와 새로운 가능성의 탐색, *교육이론연구* 3권 1호, 교과원리연구회, pp. 77-128.
- 정주리(2006), 중학교 생활국어에 나타난 문법 영역 구성 분석, *이중언어학* 제30호, 이중언어학회, pp. 355-378.
- 정지은(2007), 문법 지식의 교수적 변환에 관한 연구: 고등학교 '높임법' 수업을 중심으로, 서울대 석사학위 논문.
- 제민경(2007), 언어 단위 교육 내용 연구, 서울대 석사학위 논문.
- 제민경(2011), 문법 설명 텍스트의 지식의 구조와 내러티브: 실용 문법서의 내러티브 양상을 중심으로, 제272회 학술대회 발표자료집, 한국어교육학회, pp. 21-42.
- 조영태(1998), 교육 내용의 두 측면: 이해와 활동, 교육과학사.
- 주세형(2005a), '내용'과 '방법'으로서 국어지식 영역의 역할, *한국초등국어교육* 제27집, 한국초등국어교육학회, pp. 241-269.
- 주세형(2005b), 통합적 문법 교육 내용 설계의 원리와 실제 연구, 서울대 박사학위 논문.
- 주세형(2006), 문법교육론과 국어학적 지식의 지평 확장, 역락.
- 주세형(2007), 초등 국어과 교사의 문법 수업 전문성 신장 방안 연구, *어문학교육* 제35집, 한국어문교육학회, pp. 161-191.
- 주세형(2008a), 교실 문화 개선을 위한 문법 교수 학습 방법 개발의 방향, *청람어문교육* 38집, 청람어문교육학회, pp. 67-104.
- 주세형(2008b), 학교 문법 다시 쓰기(2): 숙련자의 문법 탐구 방법을 중심으로, *국어교육* 제126집, 한국어교육학회, pp. 283-320.
- 최영인(2012), '학습자 중심 교육'의 의미에 대한 현직 국어 교사들의 인식, *국어교육학연구* 제43집, 한국어교육학회, pp. 523-561.
- 하연실(2010), 실제 언어 생활 중심 문법 탐구 학습, *교사교육연구* 제49권 제1호, 부산대학교교육연구소, pp. 29-47.
- 황미향(2002), 국어 지식 관련 단원 구성에 대한 고찰-고등학교 국어 상, 하를 중심으로, *국어교육연구* 제34집, 한국어교육학회, pp. 249-269.
- Ball, D. L.(1988), *Knowledge and reasoning in mathematical pedagogy: Examining what prospective teachers bring to teacher education*, Michigan State Univ.
- Bruner, J. S.(1996), *The culture of education*, Harvard Univ. Press.
- Dewey, J.(1938), *Experience and Education*, 엄태동 편역(2001), 존 듀이의 경험과 교육, 원미사.
- Fosnot, C. T. et al(1996), *Constructivism. theory, perspectives, and practice*, Teacher College Press, 조부경 외 역(2006), 구성주의 이론, 관점 그리고 실제, 양서원.
- Puchta, H. & M. Schratz(1993), *Teaching Teenagers*, Harlow: Longman.
- Shulman, L. S. (1987), Knowledge and teaching : Foundations of the new reform, *Harvard Educational Review* 57, pp. 1-22.

<Abstract>

The meaning and direction of the 'Learner-Centered education'  
in Korean grammar education

Lee Kwanhee(Seoul Univ.)

'Learner-Centered education' has been diversely understood and interpreted in the academic field as well as the practical field. Neither do any of grammar education. The primary aim of this study is to conceptualize 'Learner-Centered education' in grammar education. For it, this study critically reviews and re-reads advanced researches which are related this perspective.

As a result, we can makes an issue of 'interest', 'authentic education', and 'learning activities'. About the concept 'Learner-Centered education' in grammar education, we should focus on the internal interest(not the external interest), the authentic of language ability(not the authentic of language materials), activities during learning(not before and after learning).

Based on it, this study supposes that 'Learner-Centered education in grammar education' should be approached based upon constructivist epistemology of knowledge. That is, grammar education should be planned and implemented on the basis of learners' active comprehension of grammar knowledge: comprehension of systematical and conceptual grammar knowledge. Since, any knowledge which leaners receive is not fixed with absolute meaning but depends on leaners' individual meaning-making. Furthermore, this approach is a deeper understanding of the concepts underlying 'Learner-Centered education'.

From the above stance, this study specifies the direction of 'Learner-Centered education in grammar education': narrative for systematical comprehension, representation for conceptual comprehension.

The International Conference of Korea-Mongol for the 70th Anniversary of NUM  
The 1st International Conference of Korean Language Education Research  
Date: Tues, 26 June 2012 - Wed, 27 June 2012  
Place: National University of Mongolia

---

## 형태격과 의미격

Morphological Case & Semantic Case

Kim Won Kyoung  
Suwon Univ.

### Abstract

---

Kim Won Kyoung. 28 June 2012. **Morphological Case and Semantic Case**. This paper investigates the concept of Case Category and suggests the system of Case Information Processing in Korean. With regard to the Language Universal Categories of Case, Case Information Processing System consists of a Morphological Case Information Processing and a Semantic Case Information Processing. And the System applies to Korean inflectional form: 'i/ka(subject case marker)', 'eul/leul(object case marker)', 'eui(genitive case marker)' and so on. The results of the Morphological and Semantic Case Information Processing constitute the chain of case analysis information and these results distinguish some noun phrase from the others. This methodology is valuable to all noun phrases in process of Natural Language Analysis and Generation.

## 1. 전통문법의 격 범주 논의

- Aristotle: 서술어에 대해 중심이 되는 주어로부터 빛나간 문장 내의 다른 명사들, 즉 사격을 의미하는 개념으로 격 범주를 정의.
- Varro: 격을 결정하는 가장 주요한 기준으로 형태상의 차이를 언급.
- Jespersen: 어순이라는 기제에 의해 영어의 격 목록이 감소하기는 하였지만, 격은 순수하게 문법적인 범주이며 낱말 자체의 의미에 의거한 범주가 아님을 강조.

→ 전통문법에서의 격이란 문장 안에서 명사, 대명사, 형용사 등의 굴절어미가 나타내는 문법범주를 의미.

## 2. 생성문법/격문법의 격 범주 논의

- Chomsky: 통사 구조에 나타나는 서술어에 대한 명사의 위치 개념으로 격을 정의.
- Blake: 종속적 명사가 그 머리어와 가지는 유형을 표시하는 체계로 격을 정의. 서술어가 머리어로 기능하지 않는 격 관계까지 포괄하기 위한 정의의 방식.
- Fillmore: 서술어에 대한 논항의 의미 기능을 기준으로 격을 분류. 6개의 내면격 목록으로부터 출발하였으며, 이후 표면적 형태와 별개로 동일한 기능을 수행하는 내면 구조에 대한 다양한 연구를 촉발함.

→ 생성문법에서는 특정 논항에 대한 외연적 측면과 내포적 측면을 별개의 문법 모듈에 의해 진술하였는데, 이 내포적 측면은 내면격과 본질적으로 유사함.

### 3. 문장성분의 개념(주어)

- 전통문법의 주어: 문장에서 진술의 주체가 되는 부분.
- 생성문법의 주어: 문장 S로부터 직접 관할되는 명사구.
- 능동문과 피동문의 주어
  - 능동문: 레스트레이드 경감이 범인을 체포하였다.
  - 피동문: 범인이 레스트레이드 경감에게 체포되었다.

→ 문장성분에 대한 정의에서 전통문법은 대상의 속성에 의한 내포적 정의 방식을, 생성문법은 대상을 지시하는 외연의 방식을 사용하는 것으로 대비됨.

### 4. 한국어 격 범주의 표시

- 한국어의 격 범주는 격조사, 보조사, 무표 등의 형태로 표시되며 문장의 구조적 정보가 격 정보를 나타내기도 함.
- 격조사는 명사구의 문법적 관계를 나타내는 기능범주의 하나이며, 일차적으로 문장 내의 특정 문장성분과 대응하는 문법적인 기능을 수행.
- 주격-주격 조사, 목적격-목적격 조사, 관형격-관형격 조사, 부사격-부사격 조사 등 격 범주-격 형태의 대응을 나타내는 것이 격조사의 가장 기본적인 기능.
- 보조사나 무표의 형식으로 격이 표시되는 용법에서는 명사구나 서술어가 지니는 분포와 의미 정보 등이 보다 주요하게 기능함.

## 5. 격조사가 지니는 기능의 두 측면

- 격조사만으로 논의의 범위를 한정하여도 문장 성분과 관련되어 문법적인 관계를 지시하는 기능과 결합 명사구의 의미를 나타내는 기능은 서로 구별됨.
  - 어떤 **음악가를** 좋아하시나요?  
요즘 **가브리엘 포레가** 좋더라구요.
- 하나의 조사가 지니는 정보는 조사가 본유적으로 지니는 형태적이고 구조적인 측면과 조사 결합 명사구가 통합 관계에서 지니는 내면적이고 의미적인 측면의 총합으로 포화됨.
- 조사의 형태적 속성과 내면적 속성은 각기 구별되는 명칭과 원리에 의해 기술될 필요가 있음.

## 6. 형태격-의미격-문장성분

문장	증명하던 소년이 훌륭한 지도자가 되었다.				
어절	증명하던	소년이	훌륭한	지도자가	되었다
구유음	증명하던 소년이		훌륭한 지도자가		되었다
형태격	Sub		Sub		v, state
의미격	Agent		Complement		past, dec
정보연쇄	[Sub, Agent]		[Sub, Complement]		[v, state, past, dec]
문장성분	주어		보어		서술어

- 격 정보 연쇄: Case[MC, SC]



## 7. 형태격과 의미격

- 형태격 Morphological Case
  - 통사적 구조나 형태적 표지에 의해 바로 식별이 가능한 격.
- 의미격 Semantic Case
  - 논항의 의미 기능을 기초로 설정하는 격.
- 조사의 형태적인 특성과 의미적인 특성은 각각 동등한 비중과 유용성을 지니며, 독립적으로 혹은 협력하여 격 정보 처리 모듈을 구성함. 이를 형태격과 의미격으로 명명하여 격 정보를 분석.
- 형태격과 의미격을 나누어 분석하는 방법의 이점.
  - 형태적/의미적 양면성을 지니는 격의 본질에 부합하는 설명력.
  - 처리 절차의 독립성을 보장하며 격 분석 모형에 적합성 부여.
  - 격 분석 결과를 응용의 목적에 따라 효율적으로 이용.

## 8. 의미격 분석 예(목적격-분석 결과표)

결과	조건			
의미격 (SC)	형태격 (MC)	논항 자질 (AF)	격 표지 (CM)	서술어 자질 (PF)
Beneficiary	Obj	null	를	benefit
Theme	Obj	null	를	action
Time	Obj	time	를	null
Locative	Obj	space	를	null
Possessive	Obj	(set, subset)	를	null
Complement	Obj	null	를	change

## 9. 형태격-의미격 정보의 응용1(병렬 코퍼스 치환)

---

- 형태격-의미격 정보를 이용한 언어 치환의 예.
  - Case[Obj, Time], [time]  
 바나나를 추가하고, 중간 속도로 1분 동안 섞어 주세요.  
 Add banana and beat on medium speed for 1 minute.
  - Case[Sub, Possessive], [(set, subset)]  
 그녀는 머리가 길다.  
 Her hair is long.  
 She has long hair.
  - Case[Sub, Complement], [change]  
 그녀는 이 영화를 통해 이미 유명한 영화 배우가 되었다.  
 She has already become a distinguished movie star through this movie.

## 10. 형태격-의미격 정보의 응용2(격 정보 처리)

---

- 형태격-의미격의 격 분석 정보 연쇄를 통해 특정 명사구를 다른 명사구와 변별.
- 일문일격의 원리를 위배하는 것으로 관찰되는 용법을 포함하여 다양한 분포를 보이는 명사구의 격 연산 절차와 그 결과에 설명력 부여.
  - 학생들이 집에 가지를 얹는다.
  - 상우는 누구도 좋아하지 않는다.
  - 물이 얼음이 되었다.
  - 원숭이는 팔이 길다.
  - 학교에서 2012년부터 무상 급식을 시행하기로 결정했다.
  - 주영이 학교에서 축구를 하고 있다.
  - 제훈이 수지를 아내를 삼았다.
  - 정우가 상우를 목을 껴안았다.

## ‘-기 때문에’ 구문은 부사절인가?

이관규(고려대)

## &lt;차 례&gt;

1. 들어가기
2. 한국어는 우핵 언어이고 핵 이동을 한다
3. ‘-기 때문에’ 구문은 부사절이 아니고 부사구이다
4. ‘표현’은 문법 용어가 아니다.
5. 나아가기

## 1. 들어가기

이론 문법에서도 그렇고 학교 문법에서도 그렇고 언어 단위 가운데 절과 구는 명확하게 구분되어 있다. (1)의 개념은 <<표준국어대사전>>에 있는 것인데, 절과 구 모두 문장 속에 있으면서 독립하여 쓰이지 못한다는 공통점이 있다. 물론 절은 주술 관계가 있으나 구는 그렇지 못하다는 차이점이 있다.

## (1) 절과 구의 개념

절(節): 주어와 술어를 갖추었으나 독립하여 쓰이지 못하고 다른 문장의 한 성분으로 쓰이는 단위.

구(句): 둘 이상의 단어가 모여 절이나 문장의 일부분을 이루는 토막.

학교 문법에서는 절에 대해서는 종류와 특성 등을 자세히 다루고 있으나 구에 대해서는 단지 구(句)라는 것이 있다는 정도로만 제시하고 있을 뿐이다. 흔히 절은 명사절, 관형사절, 부사절, 서술절, 인용절로 나뉜다고 알려져 있으나, 사실 대등한 문장에서 등장하는 대등절도 분명 절은 절이다. 독립적으로 사용되지 않으면서 주술 관계를 맺고 있기 때문이다.<sup>1)</sup>

여러 절(節)들 가운데 부사절에 대한 논의는 특히 학교 문법에서 많이 있어 왔다. 종속적으로 이어진 문장의 선행절인 소위 종속절을 부사절로 보는 견해가 제7차 문법 교과서 이후 현행 제9차 학교 문법에서도 허용되고 있다.

(2) 가. 그곳은 그림이 아름답게 장식되었다.

나. 철수는 발에 땀이 나도록 뛰었다.

다. 길이 비가 와서 질다.

1) 대등절도 선행절만을 가리키는 경우가 많이 있으나, 엄밀하게 말하면 후행절도 절이다. 예컨대 ‘진달래는 빨강고, 개나리는 노랑다.’라는 대등하게 이어진 문장에서 선행절 ‘진달래는 빨강고’는 물론 대등절이고 후행절인 ‘개나리는 노랑-’도 대등절이라고 말하지 않을 수 없을 것이다. 만약 ‘개나리는 노랑다’라는 표현은 독립적으로 쓰이기 때문에 절이 아니라고 주장한다면, 대등절은 선행절만을 지칭한다고 볼 수는 있을 것이다.

(2ㄱ~ㄷ)의 밑줄 친 것들에 대해서 종속절로 보는 것이 원칙인데, 부사절로도 볼 수 있다는 허용 규정을 두고 있다. 종속절로 볼 경우는 ‘-게, -도록, -아서’를 종속적 연결 어미라고 보고, 부사절로 볼 경우에는 이것들을 부사형 어미라고 본다는 것이다. 그러나 어디에 위치하느냐, 곧 이동 여부를 갖고서 종속절이니 부사절이니 하는 것은 옳지 못하다, 부사어의 이동이 자유로운 것은 국어의 특징이다. 밑줄 친 것들이 뒤에 오는 서술어를 수식한다는 점에서 부사어이고, 주술 관계를 이루기 때문에 부사절로 보는 것이 더 설명적 타당성이 있다.<sup>2)</sup>

- (3) ㄱ. 비가 오기 때문에, 길이 질다.  
 ㄴ. 비가 오는 가운데, 행사는 예정대로 열렸다.

문제가 되는 것은 (3)에서처럼 ‘-기 때문에’, ‘-는 가운데’가 붙는 구문을 부사절로 보는 견해이다. ‘비가 오기’ 자체가 명사절을 이루고 있고, ‘비가 오는’ 자체가 관형사절을 이루고 있는 실정인데, 어떻게 ‘때문에’와 ‘가운데’가 그 뒤에 온다고 해서 부사절이 된다는 말인가? 이 논문에서 주목하는 것은 바로 이것이다. 명사절이면서 부사절이고 관형사절이면서 부사절이라고 하는 것은 논리에 맞지 않는다.

이 논문에서 필자는 언어 유형적 이론과 핵 이동 이론을 이용하여 (3ㄱ,ㄴ)의 밑줄 친 구문이 부사절이 아니라 단순히 부사구라고 하는 것을 밝혀 보도록 하겠다.

## 2. 한국어는 우핵 언어이고 핵 이동을 한다

### 2.1. 언어 유형과 수식 관계, 그리고 전치사와 후치사

언어를 유형별로 나누는 기준은 여러 가지이다. 그 가운데 대표적인 것은 주어와 서술어와 목적어의 위치를 가지고 언어를 나누는 방법이다. 이에 따르면 언어는 크게 SOV, SVO, VSO라는 세 가지 어순 유형으로 구분되곤 한다. 지금까지 알려지고 있는 일반적인 어순 관련 기초 원리는 다음 (4)이다.

- (4) Greenberg(1963, 1966:77~80)의 기초적인 어순 원리 몇 가지  
 ㄱ. 원리1: 주어와 목적어가 있는 평서문에서 항상 주어가 목적어에 앞선다.  
 ㄴ. 원리2: 전치사가 있는 언어에서는 관형어가 항상 체언 뒤에 오고, 후치사가 있는 언어에서는 관형어가 항상 체언 앞에 온다.  
 ㄷ. 원리3: VSO 어순을 갖는 언어는 항상 전치사(preposition)가 있다.  
 ㄹ. 원리4: SOV 어순을 갖는 언어는 거의 언제나 후치사(postposition)가 있다.

2) 사실 아래의 밑줄 친 것들도 부사절이라고 학교 문법에서 보고 있다. 접미사 ‘-이’를 동반할 경우, 밑줄 친 것들을 부사절이라고 하는 것인데, 이것도 사실은 본질적인 문제가 있다. ‘-이’를 부사형 어미라고 보면 모를까 부사화 접미사라고 전제하고서 그리 볼 수는 없다는 것이다. 이에 대한 자세한 논의는 다른 데서 하도록 하겠다.

- ㄱ. 그들은 우리가 입은 것과 똑같이 입고 있다.  
 ㄴ. 그는 아는 것도 없이 잘난 척을 한다.

(4)는 Greenberg(1963)의 어순 원리 일곱 가지 가운데 중요한 네 가지이다. 기본적으로 주어, 목적어, 서술어가 있는 언어라면 평서문일 경우 항상 주어가 목적어보다는 먼저 온다. SOV, SVO, VSO 언어를 보면 쉽게 알 수 있다.

본고에서 먼저 주목하는 것은 수식을 하는 것과 수식을 받는 것의 위치이다. SOV 언어인 한국어는 수식어가 피수식어 앞에 온다. 관형어가 체언 앞에 오고 또 부사어가 용언 앞에 온다. 체언이 체언을 수식하는 구조일 때도 앞의 체언이 뒤의 체언을 수식해 준다. 이때의 선행 체언은 문장 성분으로는 관형어라고 할 수 있다. 한국어에서 ‘수식어 - 피수식어’ 구조는 언제나 유효하다. 이것은 관형어가 체언 앞에 온다는 (4ㄴ)의 원리에 부합한다.

그런데 (4ㄴ)에서처럼 전치사가 있는 언어에서는 수식어가 피수식어의 뒤에 온다. 이러한 특성은 (4ㄷ)에서처럼 VSO 언어가 전치사를 가지고 있기 때문에, 곧 VSO 언어는 한국어와 반대로 ‘피수식어 - 수식어’의 수식 구조를 지니고 있다는 것이다.

수식 관계에 이어서 다음으로 생각해 볼 것은 전치사 및 후치사와 관련된 문제이다. 이미 (4ㄴ)을 통해서 알 수 있는바, 전치사와 후치사는 수식 구조와 밀접한 관련이 있다. 한국어는 조사와 어미가 각각 체언과 용언(어간) 뒤에 붙는다는 점에서 후치사 언어라고 할 만하다. 이것은 (4ㄷ)의 원리와 부합하는 특성이다. 결국 한국어는 SOV 언어로서 후치사를 가지고 있고 더불어 수식어가 피수식어 앞에 오는 특성을 지니고 있다. 이에 비하여 VSO 언어는 전치사 언어이며, 수식 구조도 한국어와는 반대로 수식어가 피수식어 뒤에 온다.

여기서 우리는 중요한 한 가지 사실을 알 수 있다. 통사 구조 차원에서 볼 때 핵이 되는 표현이 어디에 있는지 SOV 언어와 VSO 언어를 통해서 확인할 수 있다. 수식 관계에서 보면, 분명히 핵이 되는 표현은 수식을 받는 피수식어이다. 곧 SOV 언어인 한국어는 중요한 핵이 되는 표현이 뒤에 오는 후핵(head-final) 언어에 속한다. 이에 비하여 VSO 언어는 핵이 되는 피수식어가 수식어 앞에 오기 때문에 선행(head-initial) 언어에 속한다.

통사 구조 차원에서 볼 때, 한국어가 후핵 언어에 속한다는 것은 조사와 어미와 같은 소위 후치사가 뒤에 온다는 사실과 무관하지 않다. 이것들이 비록 실사는 아니지만 통사 구조라는 측면에서 볼 때, 조사와 어미에 따라서 앞에 오는 표현의 통사적 역할이 달라진다. 요컨대, 수식 관계와 후치사 기능이라는 점에서 볼 때, SOV 언어인 한국어는 중요한 핵(Head)이 뒤에 오는 후핵 언어이다.

## 2.2. SOV 언어와 핵

SOV 언어와 유형적으로 대비되곤 하는 SVO 언어도 핵의 위치와 관련하여 많은 논의가 있어 왔다. 일반적으로 SVO 언어의 어순은 VSO 언어와 유사한 것으로 알려져 있다. SVO 언어에 속하는 태국어 같은 경우는 어순 문제에 있어서 VSO 언어와 완전히 일치한다. 그렇다고 해서 모든 SVO 언어가 VSO 언어와 동일한 핵 원리를 가지고 있지는 않다. 영어의 핵은 대체적으로 VSO 언어와 비슷한 양상을 보이지만, 반드시 그런 것은 아니다.

- (5) ㄱ. Students go to school.  
 ㄴ. I like the house that is located over the hill.  
 ㄷ. Book of Tom / Tom's book

(5ㄱ)의 'to school'는 전치사구로서, 여기서 전치사 'to'는 핵(혹은 머리어)이며 후행하는 'school'은 수식어(혹은 의존어)이다. 또한 (5ㄴ)에서도 마찬가지이다. 범박하게 볼 때, 앞에 오는 'the house'가 핵이며 뒤에 오는 'that is located over the hill'이 의존어가 된다. (5ㄷ)에서도 앞에 제시된 'Book of Tom'에서 핵은 'Book'이고 의존어는 'of Tom'이다. 물론 'of Tom'에서는 'of'가 핵이고 의존어는 'Tom'이다. 이것은 선행 언어로서의 특성을 보이는 것이다. 전치사 'to', 'of'가 핵으로서 역할을 하고, 또한 후행하는 'school', 'Tom'이 의존어가 된다. 물론 핵인 'Book'에 대해서는 'of Tom'이 의존어가 된다. 이것들은 모두 선행 언어로서의 특징을 보인다.

그러나 (5ㄷ)의 뒤에 나오는 'Tom's book'에서는 사정이 완전히 다르다. 여기서는 뒤에 오는 'Book'이 핵이고 'Tom's'가 의존어이다. 또 'Tom's'에서는 역시 뒤에 오는 's'가 핵이고 앞에 오는 'Tom'이 의존어가 된다. 이러한 특성은 SOV 언어인 한국어와 같은 후핵 언어의 특징이다. 다시 말하면 SVO 언어인 영어가 한편으로는 선행 언어의 특성, 또 한편으로는 후핵 언어의 특성을 지닌다는 것이다.<sup>3)</sup>

물론 우리는 경험적으로 알고 있다. 일반적으로 VSO 언어든 SOV 언어든 전체적으로 보아 OV 언어는 핵이 뒤에 오고 SVO 언어와 같은 VO 언어는 핵이 앞에 온다. 따라서 OV 언어에서는 수식어가 명사 앞에 오고, VO 언어에서는 수식어가 명사 뒤에 오는 경향이 있으리라 예상하게 된다(Timothy Shopen ed., 2007:70~71 참조).

(6) ㄱ. 그 집 / 그 언덕

ㄴ. the house / the hill

ㄷ. 저 아름다운 꽃 / 아름다운 저 꽃 / the beautiful flower

그런데 실제로는 OV 언어나 VO 언어 모두 수식어(의존어)가 명사 앞에 오게 되는 경우가 있다. (6ㄴ)의 'the house'와 'the hill'에서 보면 'the'라는 관사(article, 혹은 관형사)가 핵 앞에 나오며, (6)에서도 'the', 'beautiful'이라는 관사 및 형용사(adjective)가 핵인 'flower' 앞에 오고 있다. 이러한 특성은 (6ㄱ, ㄷ)에 제시된 한국어와 똑같은 특성이다. 즉 수식하는 표현들은 선행 언어 내에서도 약간씩 수식 방법의 차이가 난다는 것을 뜻한다. 물론 한국어와 같은 후핵 언어는 '수식어 - 피수식어' 구조라는 일관된 특성을 보인다.<sup>4)</sup>

### 2.3. 한국어와 핵 이동

통사 구조 파악이라는 점에서 볼 때 핵(head)를 설정하는 것은 문장 이해에 도움을 준다. 언어 유형적으로 핵이 앞에 오는 유형과 뒤에 오는 유형으로 나뉜다고 하는 것은 핵 이동(head-movement) 이론과 밀접한 관련이 있다.

3) 이런 점은 분명 Timothy Shopen ed.(2007:73)에서 말하는, SVO 언어는 선행 언어(head-initial language)이고 SOV 언어는 후핵 언어(head-final language)라는 주장과는 거리가 있어 보인다.

4) Timothy Shopen ed.(2007:70~71)에서는 형용사, 지시사, 수사 같은 경우, OV 언어나 VO 언어 모두에 수식어가 명사 앞에 오게 된다고 말하고 있다. 형용사(adjective)와 지시사의 경우는 이런 특성이 있지만, 수사의 경우는 반드시 그렇지 않다. 즉 OV 언어인 한국어의 경우 '한 사람'이 물론 가능하지만 '사람 하나'도 가능하기 때문에 일괄적으로 이렇게 단정 지을 수는 없다.

- (7) ㄱ. [[[[[[아름다운] 꽃]이] 꺾]었]네].  
 ㄴ. [[[[철수]가] [[빨리] 달리]어].

(7)을 보면 수식어(의존어)인 관형어 ‘아름다운’과 부사어 ‘빨리’가 각각 체언 ‘꽃’과 용언 ‘달리-’를 수식하고 있다. ‘꽃’과 ‘달리-’가 각각 핵으로서 역할을 하는 것은 물론이다. 그런데 (7ㄱ)의 ‘아름다운 꽃이’를 보면 ‘아름다운 꽃’ 전체가 조사 ‘이’와 관계하고 있음을 볼 수 있다. 이는 곧 1단계로 핵이 ‘꽃’이었다가 2단계로 주격 조사 ‘이’로 핵이 이동하였다는 것을 보여 준다. 또한 ‘아름다운 꽃이’ 전체는 서술어 ‘꺾-’와 관계하고 있어서 다시 핵이 용언 ‘꺾-’로 넘어가고, 이어서 연속적으로 어미인 ‘-었-’, ‘-네’로 핵이 이동하고 있다.

여기서 우리는 통사적으로 볼 때, 후핵 언어인 한국어에서 핵이 오른쪽으로 연속하여 이동하고 있다는 것을 알 수가 있다.

- (8) 한국어의 핵 이동 원리  
 SOV 언어인 한국어는 후핵 언어로서 핵이 오른쪽으로 연속하여 이동한다.<sup>5)</sup>

### 3. ‘-기 때문에’ 구문은 부사절이 아니고 부사구이다

한국어를 우핵 언어로 보고 오른쪽으로 핵 이동을 하는 언어로 보게 될 경우에 통사적 설명에서 유용한 것이 많다. 1985년 국정 문법 교과서 이래로 지금까지도 논란의 대상이 되는 ‘-는 것’ 명사절 인정 여부 문제가 그렇고, 본고에서 논점으로 삼고 있는 ‘-기 때문에’ 구문의 부사절 인정 여부 문제가 또한 그렇다.

#### 3.1. ‘-는 것’ 구문은 명사절이 아니라 명사구이다

일반적으로 명사절로 누구나 인정하고 있는 절은 ‘-기’와 ‘-음’이라는 명사형 어미로 마무리지는 구문이다.

- (9) ㄱ. 그 일을 하기가 쉽지 않다.  
 ㄴ. 우리는 그가 정당했음을 깨달았다.  
 ㄷ. 지금은 집에 가기에 이른 시간이다. -고등학교 문법(2002:164)

(9)에서 밑줄 친 부분이 바로 명사절이다. (9ㄱ)의 ‘그 일을 하-’에 ‘-기’가 붙어서 명사절이 되었고, 또 여기에 주격 조사 ‘가’가 붙어서 ‘그 일을 하기가’ 전체가 주어 역할을 하는 것이다. (9ㄴ)의 ‘그가 정당했-’에 ‘-음’이 붙어서 명사절이 되었고, 이어서 목적격 조사 ‘을’이 붙어서 ‘그가 정당했음을’ 전체가 목적어가 되었다. (9ㄷ)에서도 ‘집에 가-’에 ‘-기’가 붙

5) 이에 반하여 VO 언어인 영어는 선행 언어로서 핵이 왼쪽으로 이동한다고 보아야 할 것이겠지만, 앞에서도 살펴본 바, 영어는 다양한 수식 관계를 보여 주고 있어서 무조건 핵이 왼쪽으로 이동한다고 일반화하기는 쉽지 않다.

어서 명사절이 되었고, 이어서 부사격 조사 ‘에’가 붙어서 결국은 ‘집에 가기에’ 전체가 부사어가 된 것이다.

여기서 우리는 중요한 사실 하나를 발견할 수 있다. (9)의 문장들은 모두 명사절을 안고 있는 것은 분명하다. 그런데 그 안겨 있는 명사절은 밑줄 친 것들만 해당한다는 사실이다. 그렇다면 그 뒤에 주격 조사, 목적격 조사, 부사격 조사가 붙은 것은 문법 범주가 무엇이라고 해야 할까? 그것은 당연히 ‘X+ 격조사’의 구조로서 격조사의 성격에 따라 주어, 목적어, 부사어가 될 뿐이다. 여기서 X는 뒤에 격조사가 동반되기 때문에 넓은 의미의 명사형일 뿐이다. 물론 명사절로 이루어진 명사형이다.<sup>6)</sup>

명사절 논의에서 문제가 되는 것은 아래와 같이 ‘-는 것’이 붙은 것들이다.

(10) ㄱ. 김 사장이 일을 처리하는 것이 대단히 합리적이다.

=> 김 사장이 일을 {?처리함/처리하기} 대단히 합리적이다.

ㄴ. 우리가 오늘도 회사에 지각할 것이 걱정이다.

=> 우리가 오늘도 회사에 {??지각함/\*지각하기} 걱정이다.

ㄷ. 인류가 원숭이로부터 진화되었다는 것은 그저 추측일 뿐이다.

=> 인류가 원숭이로부터 {\*진화되었음/\*진화되었기} 그저 추측일 뿐이다.

학교 문법에서는 1985년 국정 문법 교과서 출현 이후 2012년 현행 검인정 ‘독서와 문법’ 교과서에 이르기까지 (10)의 밑줄 친 부분, 곧 ‘-는 것’ 구문을 명사절의 한 유형으로 파악하고 있다.<sup>7)</sup> (10ㄱ, ㄴ, ㄷ)의 밑줄 친 부분의 공통점은 ‘것’ 앞 부분이 각각 나름대로 주술 관계를 완전히 이룬다는 점이다.

그러나 통사 구조 차원에서 볼 때 (10ㄱ)은 ‘김 사장이 일을 처리하-’에 ‘-는’이라는 관형사형 전성 어미가 붙어서 관형사절이 되고 이어서 후행하는 의존 명사 ‘것’을 수식하는 구조로 되어 있다. 결국 ‘김 사장이 일을 처리하는 것’은 그 자체로 하나의 ‘X’일 뿐이고 이 X에 주격 조사 ‘이’가 붙은 구조로 (10ㄱ)을 파악하는 것이 타당하다. 다시 말하면 ‘-는 것’ 구문은 단순한 X일 뿐이며, 결코 명사절이라는 이름을 갖지 못한다는 것이다.

혹자는 ‘-는 것’은 ‘명사형 어미 ‘-음’이나 ‘-기’로 대체할 수 있기 때문에 거시적으로 볼 때 ‘-는 것’도 명사형 어미(혹은 명사화소)로 볼 수 있다고 말하기도 한다.<sup>8)</sup> 그러나 ‘-는 것’을 ‘-음’이나 ‘기’로 바꾼 표현들의 문법성 혹은 의미성에 심각한 문제가 드러난다. (10)의 ‘=>’ 부분에서 보다시피 ‘-는 것’을 명사형 어미로 대치해서 이해하는 것은 심각한 문제를 보여 준다고 하겠다.

요컨대 (10)에서 제시된 전체 문장을 명사절을 안은 문장이라고 보는 것은 설명력이 결여된 것이며, ‘-는’, ‘-을’ 관형사형 어미를 동반한 관형사절을 안고 있는 문장이라고 보는 것이 설명적 타당성이 보다 있다고 해야 할 것이다. (10ㄷ)의 경우는 ‘인류가 원숭이로부터 진화되-’에다가 ‘-었-’이 붙고, 다시 ‘인류가 원숭이로부터 진화되었-’에다가 ‘-다는’이라고

6) 흔히 ‘X+ 격조사’구조를 명사구(NP)라고 부르는 경우가 많으나 이는 영어의 NP 구조와 혼동하는 잘못된 인식의 발로일 뿐이다. 한국어는 교착어로서 후행하는 조사가 매우 중요한 역할을 하기 때문에 영어와 동일한 구조를 갖고 있다고 볼 수 없다. 즉 격조사의 성격에 따라 전체를 문장 성분으로 부르는 것이 더 설명적 타당성을 지닌다.

7) (15)에 있는 밑줄 친 구문을 명사절의 예들로 제시한 것은 남기심(201:217)이다. 본래 1985년 국정 학교 문법을 제정하는 데 있어서 남기심 교수는 연구진 및 집필진으로 참여한 바 있다.

8) (10ㄱ, ㄴ, ㄷ)의 예들은 남기심(2001:217)에서 가져온 것들인데, 거기서는 밑줄 친 부분을 모두 명사절로 보고 있다. ‘=>’ 부분은 필자가 고쳐 본 것이다.



하는 통합형 관형사형 어미가 붙었다고 볼 수 있다.<sup>9)</sup>

### 3.2. ‘-기 때문에’ 구문은 부사절이 아니라 부사구이다

이제는 필자가 주목하는 ‘-기 때문에’ 구문을 다루어보도록 하자.

- (11) 가. 비가 오기 때문에, 길이 질다.  
 나. 비가 오는 가운데, 행사는 예정대로 열렸다.

앞에서도 살펴본바, (11)의 밑줄 친 부분은 현행 학교 문법에서 부사절로 설정되고 있다. 즉 (11) 문장 전체는 부사절을 안은 문장으로 설정되고 있다는 것이다. 그렇지만 부사절이 이루어지기 위해서는 보통 부사형 어미가 있어야 하는데, ‘-기 때문에’ 전체를 부사형 어미로 보기는 쉽지 않다.

(11가)의 밑줄 친 부분은 먼저 ‘비가 오-’ 전체에 명사형 어미 ‘-기’가 붙어서 명사절이 되었으며, 이어서 이것이 ‘때문’이라고 하는 의존 명사를 수식하고 있고, 연이어 ‘비가 오기 때문’ 전체에 부사격 조사 ‘에’가 붙어서 부사구가 된 형국이다. 결국 ‘비가 오기 때문에’는 부사절이 아니라 부사구라는 것이다. 이는 말할 것도 없이 통사 구조상 중요한 핵이 오른쪽으로 연속적으로 이동하여 최종적으로는 부사격 조사 ‘에’가 그 앞의 전체 구문의 성격을 결정짓게 되었음을 의미한다.

한편 (11나) 같은 경우는 약간 성격이 다르다. ‘비가 오-’에 관형사형 어미 ‘-는’이 붙어서 관형사절을 이루는 것은 (11가)에서와 동일하다. ‘비가 오는’ 전체가 ‘가운데’라는 명사를 수식하는 것도 방식이 크게 다르지 않다. 문제는 ‘비가 오는 가운데’ 전체가 문장 전체적으로 볼 때 부사어 역할을 하는데, 그 역할을 하게 하는 부사격 조사가 보이지 않는다는 데 있다. 이는 비록 눈에 보이지는 않지만 통사 구조상 일정한 역할을 하는 요소가 내재해 있다고 해석할 수 있다. (11가)의 ‘비가 오기’도 명사절이긴 하지만 뒤에 오는 의존 명사 ‘때문’을 수식하기 때문에 일종의 관형어라고 할 수 있는 것도 이에 기인한다. 즉 (11나)의 ‘비가 오는 가운데’가 명사구이지만 결국은 부사어로 기능하는 것도 이와 같은 논리로 설명할 수 있다는 것이다.

- (12) 가. 그를 만나 여러 가지 얘기를 하는 중에 새로운 사실을 알게 되었다.  
       그를 만나 여러 가지 얘기를 하는 중 새로운 사실을 알게 되었다.  
 나. 옷을 입지 않은 채로 손님들이 뛰쳐나갔다.  
       옷을 입지 않은 채 손님들이 뛰쳐나갔다.  
 다. 비가 올 듯, 바람이 사납다.  
 라. 비가 올 듯이, 바람이 사납다. [듯이: ‘듯’의 준말]

(12가)에서 보면 밑줄 친 부분이 부사어인데, 부사격 조사 ‘에’가 빠진 ‘그를 만나 여러 가지 얘기를 하는 중’도 부사어로 기능할 수 있다.<sup>10)</sup> 즉 ‘그를 만나 여러 가지 얘기를 하는’

9) 이관규(2010)에서는 관형사형 어미를 단독형 관형사형 어미 ‘-는’ 류와 통합형 관형사형 어미 ‘-다는’ 류로 유형화한 바 있다. 이는 본래 ‘-다가’ 평서형 종결 어미였으나 ‘-다는’에서는 그 기능을 잃고 ‘-는’과 통합하여 ‘-다는’ 전체가 관형사형 어미 기능을 하는 특성을 반영한 것이다.

이라는 관형사절이 후행하는 ‘중’을 수식하고, 이어서 전체에 부사격 조사 ‘에’가 붙어서 더 넓게 부사어가 형성된 것이다. 그렇지만 부사격 조사 ‘에’가 빠져 있는 표현도 부사어로서 기능을 하는 것은 분명하다. 이러한 양상은 (12) 예문에서도 확인할 수 있다. ‘옷을 입지 않은’이 의존 명사 ‘채’를 수식하고 여기다가 부사격 조사 ‘로’가 붙어서 부사구가 되고 부사어 역할을 하게 된다. 이것 역시 ‘로’가 없는 표현도 부사어 역할을 하게 된다.

(11ㄱ), (12ㄱ,ㄴ)을 통해서 우리는 중요한 결론을 도출해야만 할 필요성을 느끼게 된다. ‘-기 때문에, -는 중에, -은 채로’가 부사구로서 부사어 역할을 한다는 것은 알 수 있으나, ‘-는 중, -은 채’처럼 부사격 조사가 없으면서도 부사어 역할을 하는 경우, ‘-는 중, -은 채’ 구문은 부사구인가 아니면 명사구인가 하는 문제이다. 흔히들 ‘채’ 같은 경우를 부사성 의존 명사라고 하는데, 이에 의지한다면 당연히 명사구라고 해야 할 것이다.<sup>11)</sup> 그런데 그것이 일정한 문맥에서 부사어 역할을 할 뿐이라는 것이다. 이는 명사와 명사가 이어져 있으면서 앞의 명사가 뒤의 명사를 수식하는 관형어 역할을 한다고 해서, 앞의 명사를 관형사라고 하지 않는 것과 같은 이치이다. 요컨대, 부사격 조사가 구현되어 있지 않은 ‘-는 중, -은 채’ 같은 표현은 명사구이며 일정한 문맥에서 부사어 역할을 하는 것으로 보면 될 것이다.

(12ㄷ,ㄹ)에서는 ‘-ㄹ 듯, -ㄹ 듯이’ 구문이 부사어 역할을 하고 있다. 그러나 여기서도 ‘듯, 듯이’는 부사성 의존 명사이다. 따라서 ‘-ㄹ 듯, -ㄹ 듯이’ 구문은 명사구이며 부사어 역할을 하고 있는 셈이다.

지금까지 ‘-기 때문에’ 구문은 부사절이 아니라 부사구라는 주장을 펼쳤다. 이러한 설명의 근거에는 언어 유형론적인 차원에서 한국어가 후행 언어라는 사실과 핵이 오른쪽으로 이동한다는 원리가 내재되어 있음은 물론이다.

## 4. ‘표현’은 문법 용어가 아니다

그렇다면 왜 학교 문법에서 ‘-기 때문에’ 구문을 부사절로 바라보았었는가? 그 이유를 외국인을 위한 한국어 교육에서의 소위 ‘표현’이라는 단위와 연계하여 살펴보면 학교 문법의 교육적 문법으로서의 속성을 들여다보도록 한다.

### 4.1. 문법 용어와 일상적 표현

학교 문법이라 해도 문법은 문법이다. 문법을 이론 문법과 실용 문법으로 나누고 실용 문법을 규범 문법과 학교 문법으로 나누곤 한다. 즉 학교 문법도 문법의 범주에 들어간다. 학교 문법에서 사용하는 문법 용어는 그 나름대로 메타적 검증을 거친 것이다. 일상적인 표현과는 다르다는 말이다.

10) ‘-는 중에’ 구문도 ‘-기 때문에’ 구문과 마찬가지로 학교 문법에서 부사절을 이룬다고 설명하는 것은 김인정 ‘독서와 문법’ 교과서에 나온다(이삼형 외 2012:287).

11) ‘중에’가 오는 구문이 반드시 관형사절을 선행절로 요구하는 것은 아니다. ‘중간고사 기간 중에는 도서관을 12시까지 개방합니다.’라는 문장을 보면 ‘중간고사 기간’이라는 명사구가 ‘중’이라는 의존 명사를 수식하고 있음을 확인할 수 있다.

- (13) 가. 문법(文法): 말의 구성 및 운용상의 규칙. 또는 그것을 연구하는 학문.  
 나. 문법 용어(grammar term): 문법을 표상하는 메타적 용어. 전문어  
 다. 일반용어(一般用語): 일반 사람들이 일상생활에 널리 쓰는 말. 보통어. 일상어.

학교 문법 용어는 어느 특정한 학자가 사용하는 용어를 사용하면 안 된다. 치열한 회의를 거쳐서 교육적으로 효율성이 있고 유의미한 경우에 학교 문법 용어를 정할 수 있다. 1963년에 있었던 학교 문법 용어에 대한 찬반 토론 및 투표는 교육적 효율성보다는 정치적 대결의 양상을 띠었던 것이 사실이다. 이룸씨파와 명사파로 대표되는 학교 문법 용어 대립은 민족 의식을 지향하는 가치관적인 교육적 접근이냐 아니면 동북아의 한자문화권 속에서의 전통 유지적 접근이냐는 정치적 대립이었다고 말할 수 있다.

이처럼 문법 용어를 무엇으로 정하느냐 하는 문제는 일상적 사용 양상을 반영하는 일상적 표현과는 차이가 분명히 있다. 문법 용어는 표상적 가치를 가지지만 일상적 표현은 그냥 일상생활에서 널리 쓰이는 표현일 뿐이다.

#### 4.2. 문법 용어와 ‘표현’

최근 들어 외국인을 위한 한국어 교육 분야에서 한국어 교육학의 독자성을 강조하면서, ‘표현’이라고 하는 말을 만들어서 사용하고 있다. 한국어 교육학의 독자적인 교육과정의 수립을 꾀력한 보고서인 김중섭 외(2011)에서는 다음과 같은 내용을 담고 있다.

- (14) 김중섭 외(2011:33)<sup>12)</sup>

“한국어교육에서의 문법의 단위는 문형이라고 할 수 있는데 이는 국어학의 ‘문장 형식’의 준말이 아닌 ‘문법 형태’의 준말로 볼 수 있다. …… 한국어 교육에서 문형의 유형은 크게 다음과 같다.

유형	예
어미	-(으)시-, -었-, -다, -(으)니 등
조사	이/가, 은/는, 을/를, 로, 에 등
표현	-지 않다, -었더니, -거든요 등

어미는 국어학에서의 단어 이하의 단위로, 조사는 단어의 단위로, 표현은 단어 이상의 단위나 여러 형태소가 결합한 단위로 볼 수 있다. 어미와 조사가 하나의 형태소 단위로 국어학에서의 문법 단위와 일치한다고 볼 수 있지만 한국어교육에서 표현을 따로 설정하는 이유 다음과 같다.

첫째, 구성 형태소의 개별적 의미의 합으로만 설명되지 않는 표현이 있다. 둘째, ‘-을 텐데’, ‘-은 바람에’와 같이 특정 의존명사 앞에 특별한 관형형이 나오는 표현 등은 하나의 단위로 설명하는 것이 용이할 수 있기 때문이다.” (밑줄은 필자가 칩.)

12) 한국어 교육계에서는 ‘문형’이라 하여 ‘문법 형태’의 준말로 사용하고 있다. 그러나 보통 ‘문형’은 문장의 형식이라 하여 sentence pattern을 이르는 것으로 알려져 왔다. 국어교육계에서와는 달리 한국어 교육계에서는 문법 형태의 준말로 부르겠다고 선언한다고 해서 될 일이 아니다. 무조건 한국어 교육은 국어 교육과 다르다고 전제할 것이 아니라, 이러이러한 필요성에 의해서 이렇다고 주장할 필요가 있으며, 동일한 언어인 한국어를 함께 다루는 이상, 공통점 찾기에 더욱 노력해야 할 것이다.

(14)를 통하여 한국어 교육학계에서는 조사와 어미 외에 소위 ‘표현’이라고 하는 메타적 용어를 사용하고 있음을 알 수 있다. 국어학계에서와는 달리 ‘-지 않다, -었더니, -거든요’ 등에 대하여 ‘표현’이라고 부른다고 말하고 있다. 그렇게 하는 이유로 두 가지를 들고 있는데, 곧 표현 가운데는 구성 형태소의 개별적 의미의 합으로만 설명되지 않는 것이 있고 또 ‘-을 텐데, -은 바람에’와 같은 것은 하나의 단위로 설명하는 것이 용이할 수 있기 때문이라고 말하고 있다.

그러나 첫 번째 이유로 제시한 것에 대해서 반론을 펼칠 수 있다. 즉 거기서의 표현은 하나하나가 모두 문법 용어를 지니고 있으면서 이 의미들의 합이 그 표현들의 의미가 된다는 것이다. ‘-지 않다’는 ‘-지’가 연결 어미, ‘않다’가 형용사이고, ‘-었더니’는 ‘-었-’이 과거 시제 선어말 어미, ‘-더-’가 회상 서법 선어말 어미, ‘-니’는 연결 어미이고, ‘-거든요’는 ‘-거든요’이 연결 어미, ‘요’가 보조사로 각각 분석이 된다. 각각 형태소들의 의미가 합해져서 전체 의미로 사용되는 것은 물론이다. 국어학에서는 이런 원리를 합성성 원리라고 부른다. 두 번째 이유로 제시한 것 역시 문법적 설명에서 본질적인 것이 아니다. ‘-을 텐데’는 ‘-을’이 관형사형 어미, ‘터’가 의존 명사, ‘-는데’가 연결 어미, ‘-은 바람에’는 ‘-은’이 관형사형 어미, ‘바람’이 명사, ‘에’가 조사로 분석된다.

사실 한국어 교육 분야에서 ‘표현’이라고 이런 표현을 부르는 이유는 필자가 판단하기에는 한 가지이다. 이 표현들이 한꺼번에 많이 등장한다는 것이다. 실질적 의사소통 능력 신장을 목표로 하고 있는 한국어 교육계(한국어 교육학계가 아닌)에서는 실제 생활에서 많이 사용되는 표현들을 집중적으로 교수 학습하고 있다.

실제 생활에서 자주 사용되고 있기 때문에 한국어 교육 현장에서도 많이 다루어진다. 이런 표현들만을 모아서 그것을 일정한 기준에 따라서 체계화 및 위계화 하여 목록을 만드는 것은 필요한 일이다. 물론 그 목록을 대상에 따라서, 목적에 따라서, 교육학적 위계화에 따라서 교수 학습하는 것 또한 필요하다. 그러나 그 목록들을 지칭하는 용어로서 ‘표현’은 일정한 문법 영어는 아니다. 그야말로 ‘표현’일 뿐이다. (14)와 같이 조사와 어미와 병렬적으로 나열할 수 있을 정도의 문법 용어는 결코 아니다.<sup>13)</sup>

본고에서 주목하고 있는 ‘-기 때문에’도 일종의 ‘표현’이다. 실생활에서 많이 사용되고 있는 ‘-기 때문에’는 한꺼번에 묶여서 인식이 되고 있다. 그래서 ‘-기 때문에’ 구문이 부사절로 학교 문법에서 설정되었던 것이다.

그러나 부사절이니 부사구니 하는 것은 실생활에서 많이 사용되느냐 그렇지 않느냐의 논의가 아니다. 설명적 타당성이 요구되는 논리적이고 메타적인 용어이다. 앞에서 여러 차례 주장한 바와 같이 ‘-기 때문에’ 구문은 부사절이 아니라 부사구이다.

(14-1)의 ‘비가 오기 때문에 길이 질다.’라는 문장은 부사절을 안은 문장이 아니고 명사절을 안은 문장이며 부사어를 안은 문장이다. ‘비가 오기’가 명사절이고 이것이 후행하는 의존 명사 ‘때문’을 수식하고, ‘비가 오기 때문’ 전체가 부사격 조사 ‘에’와 결합하는 구조이다. 이러한 주장은 이미 앞에서 논한 바와 같이 우핵 언어로서 핵이 오른쪽으로 이동하는 원리를 충실히 따른 결과이다.

13) 국립국어원에서는 2012년에 ‘한국어교육 문법·표현 내용 개발 연구(1단계)’라는 제목으로 프로젝트 제안 사업을 실시하고 있다. 제목에서도 볼 수 있듯이, ‘문법’과 ‘표현’은 다른 명칭일 뿐이다. 결코 한국어 교육에 서만의 독특한 문법 범주로서 ‘표현’이 존재하는 것은 아니다.

## 5. 나아가기

지금까지 ‘-기 때문에’ 구문이 부사절이 아니라 부사구라고 하는 주장을 펼쳤다. 학교 문법에서 ‘-기 때문에’ 구문을 부사절로 보는 이유가 이 연결 표현을 한꺼번에 처리하고자 하는 결과론적 교수 학습 효용성만을 염두에 둔 데 있었음을 말하였다. 그러나 사고력을 신장하고자 하는 교육의 궁극적 목적, 혹은 문법 교육의 탐구 학습적 목적을 달성하기 위해서는 체계와 논리를 갖춘 설명이 우선되어야 할 요소임을 알아야 할 것이다.

특히 언어 유형론적 차원에서 SOV 언어에 속하는 한국어는 후핵 언어라는 기본적인 사실을 인식할 필요가 있다. 이에 따라서 핵이 되는 요소가 오른쪽으로 계속 이동한다는 핵 이동 원리에 따라서 한국어의 통사 구조 차원에서 볼 때 오른쪽에 있는 요소가 통사적 기준이 된다는 사실도 알 수 있다.

이에 따라 ‘비가 오기 때문에 길이 길다.’ 문장에서 ‘비가 오기 때문에’는 부사절이 아니라 부사구라는 사실을 알 수 있다. ‘비가 오-’에다가 후핵 요소인 ‘-기’가 붙고, 다시 ‘비가 오기’는 다시 후핵인 ‘때문’을 수식하고, 이어서 ‘비가 오기 때문’ 전체가 또다시 후핵 요소인 부사격 조사 ‘에’가 붙어서 부사구가 완성된다는 것이다.

이처럼 핵이 되는 요소는 실질적 어휘 요소가 될 수도 있고 조사나 어미와 같은 문법 요소가 될 수도 있다. 앞에서 VSO 언어와 SVO 언어가 전치사 언어이기 때문에 선행 언어에 속한다는 사실과 SOV 언어인 한국어가 후치사 언어이기 때문에 후핵 언어에 속한다는 사실은 비록 문법 요소라 하더라도 통사 구조 차원에서는 중요한 역할을 한다는 것을 확인해 준다.

핵과 관련하여 본고에서 본격적으로 다루지 않은 것은 ‘비가 오-’ 자체에서의 핵 이동 원리 문제이다. 물론 ‘비가 주격 조사 ‘가’로 핵 이동하고, 이어서 ‘비가’는 서술어 ‘오-’로 핵 이동한다고 설명이 가능하다. 그렇다면 ‘철수가 밥을 먹는다.’도 역시 계속 오른쪽으로 핵 이동이 된다고 말할 수 있을까?

‘철수가’가 ‘가’로, ‘철수가’가 ‘밥’으로, ‘철수가 밥’이 ‘을’로, ‘철수가 밥을’이 ‘먹-’으로 등등 이렇게 설명할 수 있을까? 한국어 직관상 이렇게 핵 이동이 이루어지는 것 같지는 않다. ‘철수가’가 ‘먹-’과 관련이 있다고 보아야 할 것이며, ‘밥을’도 ‘먹-’과 관련이 있다고 보아야 할 것이다. 그렇다면 ‘철수가’와 ‘밥을’은 동시에 ‘먹-’과 핵 이동 관계를 맺는 것일까? 이런 문제들은 한국어 문장을 오른쪽 핵 이동이라는 하나의 원리만으로는 해결하기 어려운 것들이다. 후고를 요한다.

참고문헌

- 교육인적자원부(2002). 고등학교 문법. 서울대 국어교육연구소.
- 국립국어원(2012) 한국어교육 문법·표현 내용 개발 연구(1단계)
- 김중섭 외(2011). 국제 통용 한국어 교육 표준 모형 개발 2단계. 국립국어원 2011-01-44
- 남기심(2001). 현대 국어 통사론. 태학사.
- 이남호 외(2012). 고등학교 독서와 문법. 비상교육.
- 이삼형 외(2012). 고등학교 독서와 문법. 지학사.
- 조성식 편집(1990). 영어학사전. 신아사.
- Herausgegeben von ed.(2001). Language Typology and Language Universals. Walter de Gruyter · Berlin · New York.
- Joseph H. Greenberg ed.(1963, 1966). Universals of Language. The Massachusetts Institute of Technology.
- Lee Kwankyu(2010). Is 'uy' the Only GCP in Korean? HARVARD STUDIES IN KOREAN LINGUISTICS XIII. 467~475. Harvard-Yenching Institute.
- Timothy Shopen ed.(2007). Language Typology and Syntactic Description. Cambridge University Press.
- William Croft(1990). Typology and Universals. Cambridge University Press.

<Abstract>

## Are the Constructions of '-ki ttaemune' Adverbial Clauses?

Lee Kwankyu(Korea Univ.)

1.

According to school grammar, underlined parts in below sentences are regarded as adverbial clauses. But this thought has many problems.

‘비가 오기 때문에, 길이 질다.’

pika oki ttaemune, kili jilda

‘비가 오는 가운데, 행사는 예정대로 열렸다.’

pika oneun kaunte, haengsaneun yeojeongdaero yeolryeossta

2.

It is known that N, V, A, and P are nucleus in sentences. In Korean, determiner modifies noun and adverb modifies verb, also even though preposition or postposition play a role as nucleus. We can find examples such as; ‘그 집’, ‘천천히 달려.’, ‘매우 예뻐.’, ‘집에’. Korean as SOV language belongs to head-final language.

On the other hand, Thai belongs to head-initial language that head comes ahead, dependents come back. Of course Thai belongs to SVO. But even if same SVO language, English is different from Thai. In English head comes back(ex: the book / Uncle's house), or front(ex: House of uncle / to the school). Generally SOV language is head-final, SVO language is head-initial, it is not necessary. Anyway, Korean and Thai show properties of head-final and head-initial language in head theme, or word-order typically.

3.

In an opinion of language typological, it is not difficult for ‘비가 오기 때문에’ to be adverbial clause. ‘비가 오-’ becomes nominal clause ‘비가 오기’ after ‘-기’ adds to that expression, and ‘비가 오기’ modifies dependent ‘때문’, successively NP ‘비가 오기 때문’ in a help adverbial case particle ‘에’ becomes to NP, adverbial phrase. this is explaining way head moves to right.

Also ‘비가 오는 가운데’ is not adverbial clause, adverbial phrase, I suppose. ‘비가 오-’ becomes to ‘비가 오는 ’ in a help determiner ending ‘-는’, and then ‘비가 오는’ modifies Noun ‘가운데’. Even if ‘비가 오는 가운데’ has not additional adverbial case particle ‘-에’, ‘비가 오는 가운데’ becomes background of ‘행사는 예정대로 열렸다’, so, adverbial phrase syntactically.

## 한국어 독해 능력 수행 평가 방안 연구

김명순(부산대)

### <차 례>

- I. 서론
- II. 독해 평가의 관점과 원리
  - 1. 독해 개념의 변화
  - 2. 독해 능력 평가의 관점
  - 3. 독해 능력 평가의 원리
- III. 한국어 독해 수행 평가 방안
- IV. 결론

## I. 서론

외국어 독해는 출발 과정의 입력 자극이 모국어 독해에서의 입력 자극과 달라서 상대적으로 해독(decoding)에 대한 부담이 크고 지연 요인이 발생한다. 그러나 외국어 독해의 최종 과정은 의미의 구성(construction)을 지향하므로 모국어 독해의 경우와 마찬가지로 할 수 있다. 이 말은 외국어 독해에서도 독해의 결과는 텍스트에 대한 거시적 의미를 구성하고 나아가 독해자의 비판적이고 창의적인 이해까지 이루어져야 한다는 점을 의미한다. 그러나 실제로는 외국어로 쓰여 있는 텍스트를 모어로 번역하고, 단어 하나하나, 문장 하나하나의 해석에 그치는 경우가 많다. 세부적인 내용 파악으로 머물고 모국어 독해에서와 같이 나름의 관점이나 생각을 투여하고 이를 재구성해내지 않는다. 외국어 독해도 텍스트의 거시적 의미 구성을 통해서 자신의 비판적이고 창의적 의미 구성을 하도록 지향점을 분명히 해야 할 필요가 있다.

외국어 독해의 지향점이 이러하다면 외국어 독해 능력의 평가도 마찬가지로의 수준에서 이루어져야 한다. 교수학습과 평가가 분리될 수 없기 때문이다. 평가는 가르치고 배운 것을 내용으로 하는 것이다. 이에 본고에서는 외국어를 한국어로 보았을 때 한국어 독해 능력, 곧 한국어 텍스트의 전반적 의미 구성 능력과 독해자 본인의 비판적이고 창의적인 의미 구성 능력을 평가할 수 있는 방안을 고찰해 보고자 한다.

## II. 독해 능력 평가의 원리

### 1. 독해 개념의 변화

글을 읽고 이해한다는 것은 무슨 의미인가? 독해의 개념은 심리학의 추이와 깊은 연관을 맺고 있다. 지금까지 독해의 개념은 크게 의미의 전달과 해독, 의미의 추측과 확인, 의미



의 구성으로 발전해 왔다. 독해의 전통적인 개념은 행동주의 패러다임의 영향을 받았는데, 여기서는 읽기를 기호의 해독 과정으로 보았다. 글에는 필자가 전달하고자 하는 하나의 고정된 의미가 있으며, 이것은 단어에서 구로, 구에서 글 전체로 의미를 해독해서 찾아내야 한다는 것이다. 이에 따라 읽기 지도는 다분히 글 중심의 성향을 띠고, 단어나 구 또는 절과 같은 소단위 독해 위주로 되었다.

독해를 의미의 추측과 확인으로 보는 관점은 인지주의 패러다임의 등장과 관련이 깊다. 인간의 외적인 행동에 관심을 가진 행동주의와 달리 인지주의는 인간의 내적인 사고 과정에 주목했다. 그 결과 인간의 머릿속에서 진행되는 독서 과정이 연구의 주요 관심사가 되었다. 1960-1970년대 심리 언어학의 흐름에 따르면, 읽기란 독자 자신이 이미 보유하고 있는 지식에 근거하여 글의 의미에 관한 가정을 세우고, 읽는 과정에서 이를 확인하는 것이라고 보았다. 이때 읽기 지도는 배경 지식의 활성화나 추론을 강조하는 등 독자 중심으로 흘렀다.

독해를 의미 구성 과정으로 여기게 된 것은 인지주의적 이해를 보완하면서부터였다. 독해를 독자의 추측에서 시작하여 그 추측을 확인하는 일방적 과정만으로는 온전히 설명할 수 없었던 까닭이다. 독해에는 독자 요인 외에 글 요인과 상황 요인이 함께 관여하며, 이들 요인이 모두 상호 작용한다는 것이다. 이에 따라 읽기 지도는 비교적 긴 글을 대상으로 거시적 의미 구성을 강조하게 되었고, 배경 지식의 활성화나 추론과 동시에 글의 구조적 이해나 짜임 파악도 중시하기에 이르렀다.

독해 개념은 구성주의 패러다임의 대두로 또 한 번 변화를 맞았다. 구성주의는 보통 인지적 구성주의와 사회 문화적 구성주의로 구분된다. 이렇게 두 가지로 구분하는 기준은 개인의 인지적 발달에 영향을 미치는 사회적 상호작용에 얼마만큼의 무게와 중요성을 두느냐에 있다. 인지적 구성주의는 지식의 형성 과정에서 인간의 개별적인 인지 작용을 가장 주요한 요인으로 보고, 상대적으로 사회 문화적 측면은 거의 도외시한다. 사회 문화적 구성주의는 비고츠키(Vygotsky)의 발달 심리 이론에 근거하여 인간의 인지적 발달과 기능은 사회적 상호작용이 내면화되어 이루어지는 것으로 본다(강인애, 1998:68).

인지적 구성주의 관점에서 읽기는 개인의 인지 과정 중 하나이다. 때문에 독자와 독자, 독자와 담화 공동체 사이의 사회적 의미 구성에 대한 고려가 별로 없다. 사회 문화적 구성주의의 관점에서 읽기는 사회적 상호작용 행위로 간주된다. 독자의 의미 구성이 언어, 문화, 인간, 담화의 사회적 상호작용을 통해 구성된다(Rumelhart, 1994)는 것이다.

읽기는 일련의 개별 기능을 수행하는 것이 아니라 진정한 목적(authentic purposes)을 추구하는 가운데 다양한 요인이 동시에 상호 작용하는 과정이다. 읽기는 지금 읽고 있는 글만을 이해하는 것이 아니다. 독자가 의미를 구성하기 위해 자신의 배경 지식을 총동원하는 것은 물론이고, 글의 내용을 지금까지 읽었던 다른 글의 내용과 관련지으면서 통합적으로 의미를 구성하는 것이며, 자신이 구성한 의미를 다른 사람(학생, 교사)과 나누고, 이 과정에서 의미를 재구성하는 것이다. 읽기란 의미를 탐색하는 것에서 시작하여, 다양한 읽기 자원을 동원해서, 사회적 맥락에서 의미를 해석하고 비판하는 것이다(Duffy & Roehler, 1993 : Straw & Bogdan, 1993)

## 2. 독해 능력 평가의 관점

객관주의에 토대한 전통적인 평가에서는 평가 기준이 학습 목표였다. 일단 학습 목표가 설정되고 나면 바로 학습 평가 기준이 설정된다. 그리고 평가는 교수-학습이 진행되고 난

뒤에 실시하게 되며, 지식의 습득 결과를 주로 객관식 문항으로 평가한다.

한편, 구성주의에서는 절대적 지식 혹은 절대적 진리란 존재하지 않는다고 본다. 오히려 지식이란 개인의 사회적 경험에 의거하여 구축되어지는 개별적인 인지적 작용의 결과이며, 이것은 개인이 사회적 참여를 통하여 지속적으로 구성과 재구성을 반복해 나간다는 것이다. 따라서 교수는 지식의 구성을 안내하고 촉진하는 것이어야 하며, 학습은 능동적으로 지식을 구성하는 것이어야 한다고 본다. 그리고 학습 평가는 교수-학습과 함께 해야 한다고 본다. 즉 학습 평가가 '학습 목표에 의해 수업이 이루어지고 난 후 연이어 이루어지는 분리된 단계'여서는 안 된다(Cunningham, 1992:39)는 것이다. 대신 학습 목표와 마찬가지로 학습 평가 역시 학생이 실제 과제에 참여하는 상황 속에서 자연 발생적으로 그리고 수업 과정을 통하여 지속적으로 이루어져야 함을 강조한다. 그리고 평가 형태도 상황에 따라 객관식, 주관식, 관찰법, 포트폴리오 등 매우 다양해진다.

평가 전반에 걸친 이상과 같은 관점의 변화를 바탕으로 독서 평가에도 새로운 관점이 자리잡고 있다. 곧 생태학적 평가관과 수행 중심 평가관이 그것이다(Lesile & Jitt-Simpson, 1997:3-5).

생태학적 평가란 평가를 위해 교실 상황을 통제하는 것이 아니라 교실의 자연 상태 그대로 평가하는 것을 말한다. 하나의 작은 생태계로서 교실 환경을 조성하기 위해서, 진정한 독서 과제와 진정한 글이 필요하다. '진정한 독서 과제'란 학생들이 학교 밖에서 실제 할 수 있는 과제를 말한다. 예를 들면 상품 설명서를 읽는 것, 최근에 나온 소설을 읽는 것, TV가이드를 읽는 것, 신문 기사를 읽는 것 등이 있다. '진정한 글'이란 실제 독서 환경 속의 자연스러운 제재를 말한다. 신문, 잡지, 소설, 상표, 각종 지시문, 신청서, 일기, 편지 등이 여기에 속한다.

생태학적 평가의 특징을 몇 가지로 정리하면 다음과 같다.

- 수업과 함께 진행된다.
- 진정한 제재를 필요로 한다.
- 진정한 독서 과제를 요한다.
- 독서 능력 성장과 발달을 지속적으로 나타내 보일 수 있다.
- 자기 반성과 자기 평가를 통해 학생들의 참여를 요한다.
- 독서 과정에 대한 교사의 지식이 있어야 한다.
- 교사와 학생의 협동을 필요로 한다.
- 평가와 교수-학습의 통합을 요한다.
- 학습자의 개인차를 고려할 수 있다.

수행 중심 평가란 과제에 대한 학생들의 수행을 중심으로 평가하는 것을 말한다. 여기서 수행이란, 학생이 단순히 답을 선택하는 것이 아니라, 스스로 답을 구성하는 것, 산출물이나 작품을 만들어내는 것, 태도나 가치관을 행동으로 드러내는 것 등을 모두 포함하는 의미이다. 그래서 수행 중심 평가는 넓이보다는 깊이에 강조를 두는 복잡한 능력을 요하고, 문제의 판단과 해결력을 요한다. 학생들에게는 수행 평가의 결과 새로운 지식을 구성하고 창출하는 효과가 있다. 평가가 수업과 함께 진행되는 생태학적 평가와 달리 수행 중심 평가는 일정 기간이 끝났을 때 지식이나 수행의 제시에 초점을 두는 편이다.

그러므로 수행 중심 평가의 과제는 다음과 같은 요건을 필요로 한다.

- 넓게 아는 것보다는 깊게 아는 것을 요하는 과제
- 복잡한 문제의 해결을 요하는 과제
- 새로운 지식의 구성과 창출을 요하는 과제

### 3. 독해 능력 평가의 원리

첫째, 독해 능력의 본질을 제고하는 평가가 되어야 한다. 전통적 독서 개념이 글 중심의 접근이라면 새로운 독서 이론이 제시하는 독서의 개념은 그 글을 읽고 처리하는 독자(학생)

중심의 접근이라고 할 수 있다. 독해 상황에서 독자는 선조적인 언어를 역동적이고 입체적인 구조의 의미로 머리 속에서 재구성하게 되면, 이러한 재구성의 과정을 독자는 주체적으로 이끌어간다. 이것이 바로 독해 능력이다. 따라서 독해 평가에서 학생의 의미 구성의 역동성과 다양성을 인정해야 할 것이다.

둘째, 단편적인 독해 기능보다는 총체적인 의미 구성 중심으로 평가한다. 독해 능력을 구성하는 하위 기능들의 개별적인 평가보다는 각각의 기능이 통합되어 실현되는 평가를 해야 한다. 전체는 부분의 단순한 합 이상이다. 글을 읽고 이해하는 데는 어느 한 가지 하위 기능을 적용한다고 해결되는 것이 아니다. ‘글의 내용 요약하기’와 같은 목표는 여러 하위 기능들이 복합적이고 종합적으로 작용할 때 성공적으로 수행되는 것이다. 따라서 중심 문장 찾기, 문단의 중심 내용 알기 등과 같은 단편적인 기능보다는 글의 의미를 총체적으로 이해하고 구성하는 ‘요약하기’와 같은 목표를 평가하는 것이 바람직하다.

셋째, 독해의 결과만이 아닌 과정까지 평가해야 한다. 글을 이해하는 과정이 의미를 재구성하는 과정이고 그 자체가 인지적 과정이며, 독해 활동 속에서 독해 전략이 모색된다. 독해의 과정과 활동을 평가한다는 것은 독해에 참여하는 학생들의 상위인지 계발이라는 독서 교육의 목표와 관련된다. 독서 활동이 독자의 머리 속에서 이루어지기 때문에 독서 과정을 직접 눈으로 확인할 수는 없다. 하지만 독서 과정에서 학생들이 어떤 생각을 하며 읽는지, 그리고 독서 과정에 어떤 어려움은 없었는지 등을 질문을 통해 확인할 수 있다.

넷째, 학생들의 독서 발달 정도를 평가해야 한다. 글은 언제나 ‘무엇’에 대한 것이다. 그리고 학생들은 ‘글에 대하여’ 알기 위하여 글을 읽는 것이 아니라, ‘자신과 주변 세계에 대하여’ 알기 위하여 글을 읽는다. 따라서 독서 평가는 맞고 틀린 것을 계산하여 산술적인 의미에서 점수를 매기거나 개별 언어 기능을 얼마나 잘 조작할 수 있는가를 판정하는 절차만은 아니라는 관점이 필요하다. 학생들은 언어의 단순 조작자가 아니라, 자신의 필요와 목적에 따라 ‘자신의 언어’를 창조적으로 사용하는 사람이다.

다섯째, 독서 능력 발달에 대하여 누가적 기록과 정기 검사를 상호 보완하는 방식으로 평가해야 한다. 독서 평가에서 정기 검사는 학기 또는 학년 단위로 학생들의 언어 발달 정도를 평가하는 매우 중요한 수단이고, 학생에 대한 의사 결정을 하기 위한 정례화된 평가 방법이다. 그러나 정기 검사는 검사의 범위면에서 제한적일 수밖에 없고, 교수-학습 과정에서 일어나는 구체적인 언어 활동은 평가할 수 없는 한계가 있다. 또한 정기 검사는 본질적으로 복잡한 독서 능력을 지극히 단순한 것으로 인식하게 하며, 정기 검사의 결과는 학생들의 독서 능력을 잘못 해석하게 할 수도 있다(Tierney, Carter & Desai, 1991:30). 따라서 학생들의 독서 수행 과정을 직접 관찰하여 누가 기록하는 평가 활동이 매우 중요하다.

여섯째, 독서 평가는 복잡하고 중요한 요소를 중시하여 평가해야 한다. 글을 이해하는 과정은 의미를 (재)구성하는 과정이고, 이 과정에 동원되는 요소들의 관련성은 담화의 특성에 따라 다르다. 독서 학습에서 완전히 객관적인 평가가 거의 불가능한 것도 이에서 연유한다. 그런데 독서 평가에서 객관성을 지나치게 중시하는 한 명백하게 확인할 수 있는 표면적 자질에만 관심을 가지게 되는 것은 불가피하다. 그러나 독서 평가에서 명백한 표면적 자질만을 중시하는 것은 독서 평가의 본질이 아니다.

일곱째, 글 속에 있는 정보의 단순 재인보다는 정보의 재구성을 통한 산출을 평가해야 한다. 독해는 글 속에 있는 정보를 가지고 독자가 능동적으로 의미를 재구성하는 작업이다. 그러므로 독해 평가에서 학생들이 글 속의 정보를 확인하고 기억하는 것보다는 글의 정보를 이해하고 그 정보를 재구성하는 것을 평가해야 한다. 요약문 쓰기, 감상문 쓰기, 프로젝트, 포트폴리오 등이 적절한 방법이 될 수 있다.

여덟째, 수치화된 양적 평가보다는 전문가의 판단에 의한 질적 평가를 해야 한다. 표준 지향 평가에 근거하여 100점 만점에 몇 점을 취득하여 전체 중에 몇 등을 하였다는 양적인 정보는 교수-학습에 송환되지 못한다. 교사가 구체적인 학습자 개인의 독해 능력 발달에 관한 장점과 약점의 질적 정보를 수집하여 평가하고 이를 교수-학습에 송환하도록 해야 한다.

### Ⅲ. 한국어 독해 능력 수행 평가 방안

#### 1. 자유회상법 (free recall test)

자유회상법은 읽은 글에 대해서 이해한 것을 자유롭게 쓰게 하는 방법이다. 자유회상법으로 독해 능력을 분절하지 않고 한 편의 글을 처리하는 데 요구되는 독해 능력 전체를 검사할 수 있다. 회상해 낸 내용은 독자의 머릿속에 표상되어 있는 의미가 반영된 것으로서 이해의 정확성 및 수준을 판단할 수 있는 자료가 된다.

독서의 의의는 정보의 획득과 활용에 있다. 자유 회상에 의해 회상해 낸 정보의 양은 독자가 그 글을 읽은 후에 능동적으로 활용할 수 있게 된 정보의 양이다. 따라서 자유 회상법은 실제의 읽기 목적에 가장 부합하는 경험적인 타당성을 가진 평가 방법이라 할 수 있다.

자유회상법은 회상하는 내용을 녹음한 다음 그것을 전사해서 점수화하는 방법도 있고, 회상한 내용을 쓰게 한 다음 그것을 점수화하는 방법도 있다. 전자는 초등 학교 저학년이나 문맹자처럼 글로 쓰는 능력이 부족한 피험자를 대상으로 할 때 많이 쓰는 방법이다. 채점은 명제를 단위로 하거나, 주요 생각을 단위로 행할 수 있다.

자유회상법은 독해 검사를 위한 가장 손쉬운 방법이지만, 결과 해석이 매우 어려운 단점이 있다. 또, 자유회상법에는 기억력, 인출력, 생산력이 변인으로 작용한다. 그래서 이해된 결과가 본래의 글과는 달리 강조되고, 변형되고, 생략되기도 하는데, 이때 이해된 것과 이해되지 못한 것, 그리고 이해는 되었으나 인출되지 못한 것을 구별하기가 쉽지 않다.

▷ 예

- ※ 다음 글의 내용을 되도록 많이 기억할 수 있도록 주의 깊게 읽어 보시오. (지문 생략)
- 여러분이 조금 전에 읽은 글의 내용을 되도록 많이 생각해 내어 적어 봅시다.

## 2. 탐문 검사(probe question)

탐문 검사는 개방형 질문을 주어서 답하게 하는 것인데, 자유 회상 검사보다 회상의 단서를 좀더 구체적으로 주는 검사 방법이다. 탐문 검사는 탐문의 내용과 순서를 평가 목적에 맞도록 정교하게 구성하는 데 성패가 달려 있다. 질문은 이해한 것을 보다 용이하게 회상할 수 있는 순서로 주어야 한다. 글의 이해는 첫 부분에서 시작하여 끝 부분에서 마치지만, 획득된 의미의 회상은 중심생각에서부터 세부 사항으로 진행된다. 질문의 순서는 최상위 정보 마디부터 시작하여 점차 하위 마디로 내려가는 것이 좋다.

탐문 검사는 상세한 질문을 제공함으로써, 이해나 기억은 되었으나 인출되지 못한 것을 찾아낼 수 있다. 따라서 기억력 및 인출력 변인의 영향을 감소시킬 수 있다. 이 점에서 탐문 검사는 자유 회상의 단점을 보완할 수 있다. 그러나 탐문 검사는 미숙한 독자일수록 우연적 의미 획득 가능성이 높다는 단점을 지닌다. 능숙한 독자가 독해 도중 추론하나 내용을 미숙한 독자가 탐문에서 제시되는 질문으로 깨달을 수도 있다.

▷ 예

※ 다음 글의 내용을 되도록 많이 기억할 수 있도록 주의 깊게 읽어 보시오. (지문 생략)  
 ◦ 다음 질문에 간단히 답하시오.

1. 강진과 해남은 과거에 어떤 곳이었나?
2. 강진과 해남은 지금은 어떤 곳인가?
3. 강진과 해남 지역 답사길에 있는 가 볼 만한 곳은 어디어디인가?
4. 지은이가 강진 해남을 ‘남도 답사 일번지’라고 부르는 이유는 무엇인가?

## 3. 빈칸 메우기 검사(cloze test)

빈칸 메우기 검사는 독해 자료에서 체계적으로 음절이나 단어 또는 어절을 괄호로 비우고, 이 괄호 속에 적합한 말을 넣어 글을 완성하게 하는 방법이다. 빈 칸 메우기 검사는 상향식 독서와 하향식 독서를 포괄하는 독해 능력을 측정한다. 독자 입장에서 빈칸을 메우려면, 빈칸의 전후 정보를 분석한 후, 독자 자신의 개별 지식을 통합하여야 한다. 이를 위해서 독자는 글의 의미 관계를 파악하고 있어야 한다. 따라서 독자의 글 이해를 전제로 하는 빈칸 메우기 검사는 고등 사고 기능으로서의 독해 능력을 잴 수 있다.

빈칸 메우기 검사에서 빈칸은 규칙 또는 불규칙하게, 음절이나 어절 단위 또는 내용어 단위로 만들 수 있다. 이때 평가 목적을 고려하는 것이 바람직하다. 예를 들면, 내용의 이해에 중점을 두면 주요 내용어를 빈칸으로 두고, 문장이나 단락의 연결 관계의 이해에 중점을 두면 접속어를 빈칸으로 둔다. 문법적인 측면을 평가하고자 한다면 조사나 어미를 빈칸으로 둘 수 있다. 그러나 해당 글에 대한 기본적인 정보를 제공하기 위해 첫 문장과 마지막 문장은 그대로 제시하는 것이 좋다. 채점 방법은 원문의 내용과 정확히 일치하는 단어만을 정답으로 인정하는 방법과 문맥상 의미가 통하면 맞다고 인정하는 허용 단어 채점법이 있다.

빈칸 메우기 검사는 문항 작성과 채점이 용이하다. 그리고 학습자는 주어진 내용과 전후 맥락을 통해 빠진 내용을 추론해야 하기 때문에 독해 평가로서 타당도와 신뢰도가 높다. 그러나 고도의 추론 능력을 요하기 때문에 오히려 미숙한 독자에게는 적용하기 힘든 방법이

다. 중급 이상 상당히 고급 수준의 독해 능력을 지닌 학습자를 대상으로 하는 것이 좋다.  
다음의 예는 매 여덟 번째 어절마다 내용어를 빈칸으로 제시한 경우이다.

▷ 예

※ 다음 글의 빈칸에 알맞은 말을 넣으시오.

카메라는 인간을 사물로 바꾸어 버리는 경향을 갖고 (     ). 사진은 인간의 이미지를 마치 대량 생산의 상품처럼 (     )하고 다량화한다. 누구나 혼자만으로는 사진에 관여할 수 없다. (     )와(과) 집필이라면 혼자서 하는 모습을 상상할 수 있다. (     ) 사진의 경우 그와 같은 모습을 생각할 수 (     ). 사진은 외부 세계를 그대로 재현함으로써, 정확하고 반복 (     )한 시각적 이미지를 낳는 것이다. 구텐베르크의 기술이 중세와 (     ) 사이를 절단할 수 있었던 것은 이 ‘획일성’과 (     )(이)라는 중요한 특성 때문이었다. 사진은 구텐베르크의 기술과 (     )(은)나 정도로 기계적인 공업주의 시대와 전자적 인간이 활동하는 (     ) 시대를 절단하는 결정적인 기술인 것이다. 활자적 인간의 (     )(으)로부터 화상적 인간의 시대로의 변천은 사진의 발명에 의하여 (     )(으)나 것이다.

#### 4 면접법

면접법은 평가자와 면접 대상자가 서로 대화를 통해 얻고자 하는 자료나 정보를 수집하여 평가하는 방법이다. 평가자와 면접 대상자가 직접 대면하여 질문하고 대답하는 과정을 통해 지필식 평가나 서류만으로 알 수 없는 사항들을 알아 보고 그것을 평가하는 방법이다.

면접하는 방법은 한 명이 평가자와 한 명의 면접 대상자가 일 대 일로 하는 면접, 여러 명의 평가자와 한 명의 면접 대상자가 하는 다수 대 일로 하는 면접, 반대로 일 대 다수가 하는 면접, 마지막으로 다수 대 다수가 하는 면접 등이 있다.

독해 평가에서 면접법은 두 가지 측면에서 접근할 수 있다. 하나는 교사가 평가자가 되고 학생이 면접 대상자가 되어 독해 과정에서 일어나는 제 현상을 확인 평가하는 것이다. 또 하나는 해당 학생으로 하여금 면접 대상을 선정하게 하고, 직접 면접하여 필요한 자료나 정보를 얻어 오게 함으로써 독해 능력을 평가하는 것이다.

면접법의 장점으로는 보다 심도 깊은 정보를 얻을 수 있다는 점, 사전에 예상할 수 없었던 정보나 자료를 얻을 수 있다는 점, 진행상 융통성을 발휘할 수 있다는 점 등을 들 수 있다. 그러나, 평가자에 따른 기준의 상이함과 주관의 개입이 불가피한 점이 있다. 관찰법과 마찬가지로 사전에 체크리스트를 준비하여 활용하는 것이 하나의 대안이 될 수 있다.

#### 5. 중요도 평정법(Important rating)

중요도 평정법은 글 전체에 비추어 보아 개별 정보가 갖는 중요도를 판정하도록 하는 평가 방법이다. 독해는 글 속의 수많은 정보를 낱낱이 이해할 뿐 아니라, 글 전체의 주제나 목적에 비추어 각 정보들이 갖는 중요도를 판정하는 과정이다. 글에 들어 있는 정보를 중요한 정보와 그렇지 않은 정보로 가려낸다면, 그 자체가 이미 글을 잘 이해하고 있다는 증거

이다.

중요도를 평정하는 방법은 의미 단위로 나누어 제시된 글을 읽고, 그 각각의 의미 단위가 글 전체의 내용, 주제 또는 독서 목적에 비추어 얼마나 중요한지를 몇 단계로 평가하도록 한다. 의미 단위 설정에 대해서는 이견이 있으나, 보통 문장 단위나 문장에서 호흡을 가다듬는 띄어읽기 단위가 무난한 편이다. 중요도 평정 방법은 다양하게 응용할 수 있다. 이를 테면, 글 속의 중요 내용어구를 적정한 수로 뽑아서 이들을 단어쌍으로 만든 다음 각각의 쌍에서 글의 내용에 비추어 단어의 관련도를 판단할 수도 있다. 평정 척도는 2단에서 4단 정도가 적당한데, 중앙 집중의 오류를 예방하기 위하여 척도를 짝수로 설정하는 것이 좋다.

중요도 평정법은 고도의 독해 능력을 요구한다는 점에서 독해 평가로서 타당성을 확보하고 있지만, 평가자마다 평정 척도가 같지 않을 가능성도 있다. 이를 대비하기 위해서는 사전에 여러 전문가들의 공통된 평정 결과를 기준으로 삼는 것이 좋다.

▷ 예

※ 다음 글을 읽고 물음에 답하십시오. (지문 생략)

◦ 위 글의 내용의 중요도를 판단하십시오. 중요도 4가 가장 중요한 내용이다.

	글	중요도			
1	환경 오염 중에서 가장 심각한 문제의 하나가 공기의 오염이다. ....	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
2	인간을 비롯한 모든 생명체는 항상 공기 속에서 공기를 마시면서 살아가고 있다. ....	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
3	그러므로 지상의 어떤 생물도 대기 오염의 피해에서 벗어날 수 없다. ....	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )
⋮	⋮				

## 6. 오류 발견법(error detective test)

오류 발견법은 글 속에 임의로 잘못된 부분을 만들어 놓고 학생들에게 그 글을 읽으면서 그 부분을 찾아보게 하는 방법이다. 글 속에 포함시키는 오류는 철저히 의도적인 것이어야 한다. 오류의 내용은 음운 차원에서부터 철자, 어휘, 문법, 문장의 접속, 문단의 구분, 의미의 불일치나 생소함 등 여러 가지로 만들 수 있다. 오류의 내용은 평가 목적을 고려하여 정하는 것이 좋다. 오류 발견법은 학생들이 부과된 독해 과제를 어느 정도 분명하게 알고 있는지를 검사하는 방법으로 독해의 상위 인지를 점검한다.

## 7. 요약 및 개요 작성

요약하기는 읽은 내용을 원래보다 적은 분량으로 줄여 재구성하는 것이다. 개요는 글 속의 중요 내용만을 개조식으로 뽑아 내는 것이다. 이 두 가지의 평가는 읽은 내용의 추상화와 재조직이 요구되는 것으로 독해 능력과의 상관성이 매우 높다.

요약하기 평가는 먼저 학생들에게 요약하기의 단계를 숙지시키는 것이 필요하다. 요약하기는 사소한 내용과 불필요한 내용 삭제하기, 반복되는 내용 삭제하기, 하위 항목의 나열을 상위어로 대체하기, 글 속에서 주제문을 선택하기, 마땅한 주제문이 없을 때 주제문을 만들기 등의 단계로 진행된다. 요약하기 단계를 숙지하고 난 후 분량을 제시하고 요약 평가를 실시하도록 한다. 이때 문학적인 글보다는 비문학적인 글을 제시하는 것이 효과적이다. 그리고 글에 나온 말을 그대로 옮겨 쓰지 말고, 글을 이해한 후 학생 자신의 말로 환원하여 요약하는 것을 높이 평가하도록 한다.

독해 평가로서의 요약하기와 개요 작성은 독해 정도를 가시적으로 확인할 수 있으며 기억력에 영향을 받지 않는다. 그리고 문항 출제가 용이하고 타당도가 높으며 쉽게 활용할 수 있는 장점도 지니고 있다. 그러나 요약의 분량이 길어질수록 작문 능력 변인이 개입될 수 있는 단점이 있다. 또한 요약 분량이 길어질 경우 요약 자료에 대한 분석과 평가에 어려움이 있을 수 있다.

### 8. 사고구술법(think-aloud)

1970년대와 1980년대에 독해 현상을 연구하기 위해 많이 사용되었던 방법으로, 글을 읽으면서 머리 속에 떠오르는 생각을 소리내어 표현하는 것이다. 독자는 글을 소리내어 읽으면서 그 순간 머리 속에 떠오르는 생각도 함께 소리낸다. 다시 말하면 글을 소리내어 읽으면서 그 글로부터 연이어지는 생각도 소리내는 것이다. 그래서 이를 프로토콜 분석법(protocol analysis)이라고도 한다. 여기서 얻어진 자료를 통하여 독자가 의미를 형성하기 위해 어떻게 하는지를 알아낼 수 있다.

독자가 글을 읽어가면서 머리 속에서 이루어지는 모든 사고를 언어로 표현하게 되면 사고의 유연성이 발달하고, 주어진 과제를 해결하기 위해 다양한 방법을 사용하는 능력을 길러 주게 된다. 하지만 이를 위해 피험자의 사고구술 훈련이 선행되어야 하므로 나이가 어린 독자나 미숙한 독자의 경우에는 이 방법을 적용하기가 힘들다. 그리고 평가자도 고도의 이론적 지식을 갖추어야 한다는 점에서 보편화하기 어려운 점을 지닌다.

▷ 예

※ 다음 글을 소리내어 읽으면서 머리 속에 떠오르는 생각도 함께 소리내어 표현해 보시오.

(지문 생략)

## IV. 결론

본고는 한국어 독해에서도 모국어 독해에서와 같은 거시적인 의미 구성 능력을 평가하고 독해자 자신의 비판적이고 창의적인 의미 구성 능력까지 평가되어야 한다는 점을 전제로 하여 이러한 한국어 독해 능력을 모국어 독해에서와 같은 수준에서 평가할 수 있는 방안 몇 가지를 살펴 보았다. 이를 위해 읽기 교육에서 말하는 독해 개념의 변화를 살펴보고, 독해 능력 평가의 관점과 원리를 살펴보았다.

본고에서 한국어 독해 능력을 수행 평가할 수 있는 방법으로 제시한 것은 8가지이다.



자유회상법, 탐문 검사, 빈칸 메우기 검사, 면접법, 중요도 평정법, 오류발견법, 요약하기 및 개요작성, 사고구술법이 그것이다.

자유회상법은 읽은 글에 대해서 이해한 것을 자유롭게 쓰게 하는 방법이다. 자유회상법으로 독해 능력을 분절하지 않고 한 편의 글을 처리하는 데 요구되는 독해 능력 전체를 검사할 수 있다. 탐문 검사는 개방형 질문을 주어서 답하게 하는 것인데, 자유 회상 검사보다 회상의 단서를 좀더 구체적으로 주는 검사 방법이다. 빈칸 메우기 검사는 상향식 독서와 하향식 독서를 포괄하는 독해 능력을 측정한다. 독자 입장에서 빈칸을 메우려면, 빈칸의 전후 정보를 분석한 후, 독자 자신의 개별 지식을 통합하여야 한다. 따라서 독자의 글 이해를 전제로 하는 빈칸 메우기 검사는 종합적인 독해 능력을 잴 수 있다. 면접법은 두 가지 측면에서 접근할 수 있다. 하나는 교사가 평가자가 되고 학생이 면접 대상자가 되어 독해 과정에서 일어나는 제 현상을 확인 평가하는 것이다. 또 하나는 해당 학생으로 하여금 면접 대상을 선정하게 하고, 직접 면접하여 필요한 자료나 정보를 얻어 오게 함으로써 독해 능력을 평가하는 것이다. 중요도 평정법은 글 전체에 비추어 보아 개별 정보가 갖는 중요도를 판정하도록 하는 평가 방법이다. 글에 들어 있는 정보를 중요한 정보와 그렇지 않은 정보로 가려낸다면, 그 자체가 이미 글을 잘 이해하고 있다는 증거이다. 오류 발견법은 글 속에 임의로 잘못된 부분을 만들어 놓고 학생들에게 그 글을 읽으면서 그 부분을 찾아보게 하는 방법이다. 요약하기는 읽은 내용을 원래보다 적은 분량으로 줄여 재구성하는 것이고, 개요는 글 속의 중요 내용만을 개조식으로 뽑아 내는 것이다. 이 두 가지의 평가는 읽은 내용의 추상화와 재조적이 요구되는 것으로 독해 능력과의 상관성이 매우 높다. 사고구술법은 글을 읽으면서 머리 속에 떠오르는 생각을 소리내어 표현하는 것이다. 여기서 얻어진 자료를 통하여 독자가 의미를 형성하기 위해 어떻게 하는지를 알아낼 수 있다.

## 참고문헌

- 강인애(1998). 왜 구성주의인가: 정보화 시대와 학습자 중심의 교육 환경. 문음사.
- 김명순(2000). 구성주의와 읽기 교육의 방향. 청람어문교육22. pp.43-65.
- 한철우(1990). 교육의 본질 추구를 위한 국어 교육 평가 체제 연구(I). 한국교육개발원.
- 한국교육과정평가원(1999). 국가 교육과정에 근거한 평가 기준 및 도구 개발 연구: 고등학교 독서.
- Bloom, B.S.(1976). Human Characteristics and school learning. NY: McGraw-Hill.
- Cunningham, D. (1992). Assessing constructions and constructing assessments: A dialogue. In T. M. Duffy & D. H. Jonassen(Eds.), Constructivism and the technology of instruction: A conversation. pp.35-44. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Duffy, G. D. & Roehler, L. R.(1993). Improving classroom reading instruction. NY: McGraw-Hill, Inc.
- Lesile, L., & Jett-Simpson, M.(1997). Authentic literacy assessment. NY: Longman.
- Rumelhart, D. E.(1994). Toward an interactive model of reading. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer(Eds.)(1994). Theoretical models and processes of reading. pp.864-894. IRA.
- Straw, S. B. & Bogdan, D. (1993). Constructive reading : Teaching beyond communication. NH : Boynton/Cook Publishers.
- Tierney, R.J., Carter, M.A., & Desai, L.E.(1991). Portfolio assessment in read-writing classroom. MA: Chrisstoper-Gordon..

## 문법 평가에서 문법 지식의 위상 재고

박보현(고려대)

<차 례>

1. 머리말
2. 문법 지식에 대한 오해
3. 문법 능력과 문법 지식
4. 맺음말

### 1. 머리말

어떤 교과교육이건 교육 내용과 방법 그리고 평가가 그 내적 구조를 이루고 서로 영향을 주고받으며 교육 영역으로서의 지위를 공고히 해 나아간다. 따라서 교과교육에 대한 연구에서 내용·방법·평가에 대한 연구는 모두 그 중요성에 있어 우열을 가릴 수 없으나 대학 입시가 교육 내용과 방법까지도 좌지우지 할 정도로 강조되고 있는 작금의 교육 현실에서 평가에 대한 연구의 중요성은 그 어느 것보다도 크다고 할 수 있다.

그러나 국어 교과에서 평가에 대한 연구는 교육 내용과 방법에 대한 연구에 비해 적으며, 특히 문법 평가의 경우 평가에 대한 논의 자체가 많지 않은데 이관규(2008:190)에 따르면 1992년에서 2002년까지의 문법 영역 관련 논의, 즉 성격·목표·내용·방법·평가 가운데 ‘평가’를 다룬 것은 전체 450편의 논저 가운데 단지 16편으로 3.6%에 불과하다고 한다. 적은 논의이긴 하지만 문법 교육에서 평가에 대한 연구들의 내용을 구체적으로 살펴보면 이관규(2003)과 같이 문법 평가 전반에 대한 현황과 문제점을 지적한 연구, 김진규·안주호(2006)과 이도영(2007)에서처럼 문법 평가 방법에 대한 연구, 그리고 주세형(2009-1)과 구분관(2010)처럼 문법 평가 도구 즉 평가 문항에 대한 비평 및 개발에 대한 연구들이 주를 이루고 있다. 문법 평가에 대한 연구 자체가 적은 것도 문제이지만 연구 경향에서 문법 평가에서 대한 본질적이고 이론적인 연구나 문법 평가 내용에 대한 연구가 거의 없는 것도 문제라고 할 수 있다. 무엇을 평가해야 하는지에 대한 연구나 합의 없이 평가 방법이나 평가 문항에 대한 논의를 한다는 것은 자칫하면 공허한 논의가 되어버릴 수도 있기 때문이다.

현재 문법 평가에서 무엇을 평가할 것인지에 대한 구체적인 연구는 거의 없지만 한 가지 확실한 것은 ‘문법 평가가 문법 지식을 평가하는 것’에 대해서는 연구자들이 대체로 부정적인 견해를 가지고 있거나 우려의 시선을 보인다는 것이다. 주세형(2009-1:481)은 문법 평가에 대한 비판의 요체는 ‘지식을 단순하게 묻는 것을 지양해야 함’이었다고 밝히고 있으며, 이도영(2007:104)은 학교 현장에서의 문법 영역에 대한 평가가 ‘결과로서의 지식’만을 강조하여 ‘단편적인 국어 지식의 이해력’만을 주된 평가 대상으로 삼아 왔고 이로 인해 문법 교육은 암기 과목으로 전락하여 그것이 가지고 있는 많은 교육적 가치를 상실했다고 말하고

있다. 사실 이러한 지적들은 문법 평가에서 문법 지식을 묻는 ‘방법’이 잘못되었음을 지적하는 것이지 문법 지식을 묻는 것 자체가 잘못되었다고 말하는 것은 아닐 것이다. 그런데 문법 평가에서 문법 지식을 묻는 방법이 잘못되어 문법 교육에 부정적 영향을 주었다는 담론이 어느새 문법 평가에서 문법 지식을 직접적으로 묻는 것에 대한 일방적인 반감으로 변해버렸다. 이 대목에서 본 연구자는 문법 평가에 대한 근본적인 의문을 갖지 않을 수 없다. 문법 평가에서 문법 지식을 물어보는 것, 그것을 직접적으로 물어보는 것이 잘못된 것인가? 문법 평가에서 문법 지식을 평가하지 않고 무엇을 어떻게 평가할 수 있는가? 1) 본 연구는 이러한 의문에서 출발하였다. 따라서 본 연구에서는 문법 교육의 결과를 평가하는 데 있어서 문법 지식을 평가하는 것의 당위성에도 불구하고 그것을 부정적으로 바라보는 이유가 무엇인지 알아보고자 한다. 여기에서는 그 이유에 대해 크게 두 가지 가설을 세우고 있는데 첫째는 문법 지식에 대한 오해 때문이라는 것이고, 둘째는 문법 평가에서 문법 능력과 문법 지식의 관계에 대한 이해가 부족하기 때문이라는 것이다. 이에 대해 다음 장에서 차례대로 살펴보겠다.

## 2. 문법 지식에 대한 오해

문법 평가가 문법 지식을 묻는 것을 지양해야 한다고 생각하는 이유는 문법 지식에 대한 오해에서 찾을 수 있는데 이러한 오해는 결국 지식과 지식 교육 자체에 대한 오해와 경계에서 유래했다. 지식 교육에 대한 경계는 이상오(2008:115)가 “우리의 교육계는 오래전부터 ‘지식교육’을 격렬하게 비판하고 있다. 지식사회, 지식경영, 그렇다면 교육도 지식교육이 당연한 것이 아닌가? 물론 지식중심 또는 지식편향의 교육을 걱정하는 것일 게다. 속칭 지식이 돈이 되고 지식의 권위가 날로 높아지는 이 시대에 한편에서는 지식사회의 중요성을 강조하여야 하며, 또 다른 한편으로는 지식일변도의 지식(중심)교육에 대한 우려와 걱정을 함께 해야 하는 처지에 몰려 있다.”라고 언급한 데에서도 찾아볼 수 있다. 지식 교육에 대한 오해는 ‘지식 교육’이라는 말이 여러 가지 다른 뜻으로 애매하게 쓰이고 있기 때문인데 홍은숙(1997:35)도 “지식교육의 의미가 단순정보의 암기라는 좁은 의미로 부당하게 제한되어 사용됨으로써 지식교육에 대한 비난이 나오게 된다.”라고 하였다. 사실 지식에는 여러 가지 종류가 있으며 가장 비판의 초점이 되는 명제적 지식 또한 여러 가지 종류가 있다. 2) 그런데 지식교육이라는 말이 암기식 교육으로 부당하게 축소되어 사용되고 명제적 지식의 다양

1) 이관규(2008:150)에서 “필자는 기본적으로 대학수학능력시험에서 왜 지식 문항을 출제하지 못하게 하는지 그 근본적인 이유를 찾을 수 없다. 대학에서 제대로 수학을 하려면 기본적인 중등학교에서의 지식이 갖춰져야 하지 않는가? 지식을 스스로 발견할 수만 있으면 된다고 하는데, 21세기 지식기반사회를 부르짖으면서 왜 지식을 천시하는지 도통 이유를 모르겠다”라고 한 것은 본 연구의 근본적인 질문과 맥을 같이하는 것이라 할 수 있다.

2) 오우크쇼트(Oakeshott)는 “학습과 교수”라는 글에서 명제적 지식에 해당하는 “정보”의 종류를 크게 세 가지로 분류한다. 행위를 실천하는 것과 관련이 된 것으로는 다음의 두 가지 종류의 명제가 있다. 첫째는 어떤 행위를 할 수 있기 위하여 반드시 알아야 하는 ‘조건’의 성격을 가지는 명제가 있다. 예컨대 모르스 부호로 된 메시지를 받기 위해서는 반드시 모르스 부호에 관한 정보를 알아야 한다. 둘째로는 어떤 행위가 옳은지의 여부를 평가할 수 있는 ‘준거’의 성격을 가지는 정보가 있다. 예컨대 어떤 언어를 바르게 사용하는지를 평가하는 문법이 이에 속한다. 셋째로, 행위를 이해하기 위한 명제로서, 현상을 설명하는 ‘원리’의 성격을 가진 정보가 있다. 이것은 행위 속에서 일어나는 현상에 대한 ‘합리적 근거’를 제시하는 역할을 한다. 예컨대 자전거를 타는 일에 관련된 물리 공식이라든지, 혹은 도덕적 행위를 설명하는 아리스토텔레스의 중용의 원리 등이 이에 해당된다.(홍은숙(1997:38))

한 종류를 구분하지 못하고 논점을 혼동하게 되면서 필요한 지식교육조차 비판을 받게 된 것이다. 학교교육에서 지식교육에 대한 비판은 지식을 가르치는 것뿐만 아니라 지식을 평가하는 것까지 영향을 미쳐서 지식을 평가하는 것은 낮은 수준의 평가이며 지양해야 하는 평가라는 인식을 가지게 했다.

아래에서는 문법 지식의 개념과 문법 교육에서 평가하고자 하는 문법 지식의 본질을 밝혀 지식에 대한 잘못된 인식을 수정하고자 한다. 먼저 James(2004:85)는 지식 · 언어 지식 · 문법 지식에 대해 각각 다음과 같이 정의하였다.

- 지식은 경험을 통해 구성되고 장기 기억 속에 저장된 일련의 정보 구조들이다.
  - 언어 지식은 언어에 관련된 정보 구조들의 정신적 표상이다.
  - 문법 지식은 그림 3.2에서 제시된 문법의 이론적 모형과 관련된 일종의 내재화된 정보 구조이다.
- 이 모형에서 문법은 언어 사용에서 접근 가능한 문법적 형식과 의미라는 용어로 정의된다.

(밑줄 필자)

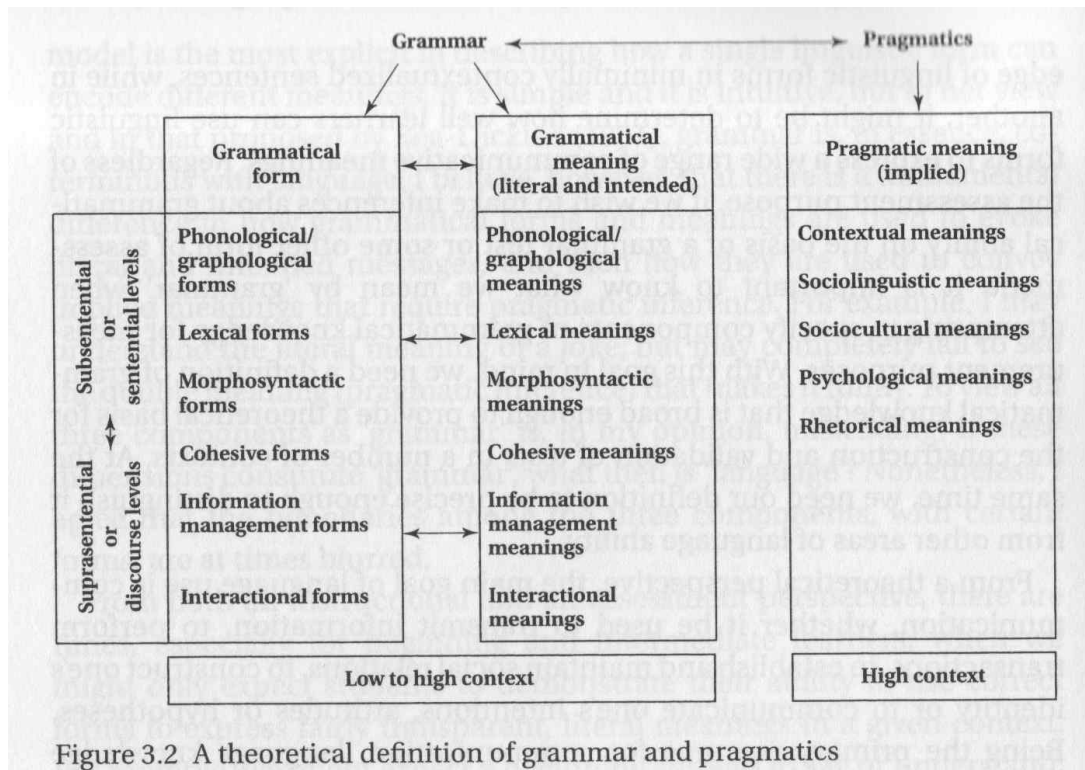


Figure 3.2 A theoretical definition of grammar and pragmatics

위의 정의에서도 알 수 있듯이 문법 지식을 정의하기 위해서는 정보의 개념이 필수적인데 이 때 문법 지식과 문법 정보의 개념을 구분할 필요가 있다. 김호정(2010:10)에 따르면 ‘지식’과 ‘정보’는 ‘체계’, ‘구조’, ‘맥락’이라는 개념들과의 관계양상에서 현저한 개념상의 차이를 드러내고 있다. 지식은 체계로서 존재하고, 구조로서 존재하며, 맥락 안에서 존재하는 반면에, 정보는 체계와 구조를 벗어날 뿐만 아니라 맥락을 떠나 다른 지적 요소들과의 인지적 관계 망 밖에서 단편적으로, 파편적으로 존재한다. 또한 노진호(2001:40)는 ‘진정한 의미의 지식이란 우리의 관심이나 목적과 관련하여 정보의 의미를 이해하거나 평가하여 내면화하고 활용할 수 있게 된 것을 의미한다. 정보가 전달받은 사람에 의하여 습득되고 가공되어 그 사람의 인간성의 일부가 될 때 지식이 되는 것이다. 그런 의미에서 정보는 지식의 기본적인

토대를 제공해 주지만 모두 지식이 되는 것은 아니다. 전달받거나 사고의 대상으로 삼기는 했지만 이해되지 않고 단순히 암기된 것, 이해되기는 했지만 공감할 수 없어 내면화되지 않은 것은 지식이 아니라 정보에 그칠 뿐이다. 간단히 말해서 지식과 정보를 구분하는 기준은 그것이 인식적 주관의 일부로 내면화되었는가 하는 점이다.’라고 지식과 정보의 차이를 밝혔다. 그런데 이러한 지식과 정보가 밀접히 관련되어 있어 구분하기 어렵다는 사실을 미루어 볼 때, 문법 평가가 문법 지식을 평가하는 것을 지양해야 한다거나 문법 지식과 문법 능력은 별개이고 문법 지식이 실제 의사소통 상황에 적용되지 않는다고 할 때의 ‘문법 지식’은 상당부분 ‘문법 정보’를 ‘문법 지식’으로 오인하고 있는 것이라고 추론할 수 있다.

또한 문법 지식의 개념을 정의할 때 지식을 명제적 지식으로만 한정시켜 이해하는 것도 문법 지식에 대한 오해를 야기한다. Ryle(1949)은 명제로 진술되는 사실이나 정보를 아는 것을 의미하는 ‘명제적 지식(knowing that)’ 외에 무엇을 할 방법을 아는 ‘방법적 지식(knowing how)’을 새롭게 지식의 종류로 제시하였다. 이후 다른 학자들에 의해 암시적 지식, 절차적 지식 등의 개념도 새롭게 정립되었는데 문법 지식도 이러한 지식의 종류를 모두 포괄함으로써 언어로 명시화하기 어렵고 실천을 통하여 배우게 되는 방법이나 능력 등을 지식의 범주에 포함시켜 왔다. 문법 지식에서 방법적·절차적 지식은 James(2004)에서 문법 지식과 함께 문법 능력을 구성하는 요소인 ‘전략적 능력’과도 일정 부분 겹치는 것으로 볼 수 있다.

따라서 문법 지식의 개념을 단순 암기의 명제적 지식만으로 국한시켜 이해하는 태도를 버리고 명제적·방법적·절차적 지식까지 모두 포함하는 올바른 개념으로 정립하면 문법 지식만으로도 문법 능력을 온전히 구성할 수 있게 되고 문법 평가에서 문법 지식의 평가가 곧 문법 능력의 평가로 이어지는 교두보를 마련하게 된다.

### 3. 문법 능력과 문법 지식

교과 교육에서 평가의 대상은 교육 목표에 부합하는 교육 내용에 대한 학습 결과이므로 평가는 곧 교육 목표와 밀접히 연관된다. 따라서 문법 평가도 문법 교육의 목표에서 그 출발점을 찾을 수 있으므로 먼저 문법 교육의 목표를 살펴볼 필요가 있다.

#### (1) 2007 개정 교육과정 문법 교육의 목표

국어에 대한 이해와 국어에 대한 탐구 활동을 바탕으로 문법 능력을 발달시키고 국어와 국어 문화의 발전에 기여하는 태도를 기른다.

가. 국어의 원리와 규칙을 이해한다.

나. 실제 국어 생활에 대한 탐구를 바탕으로 문법 능력을 기른다.

다. 국어를 사랑하고 국어 문화를 창의적으로 발전시킨다.

#### (2) 이관규(2008:57), 문법 교육의 목표와 문법 능력

ㄱ. 문법 교육의 목표는 문법 능력의 신장이다.

ㄴ. 문법 능력은 지식 능력, 사용 능력, 태도 능력을 모두 합한 것이다.

(밑줄 필자)

(1)과 (2)를 보면 문법 교육의 목표로 문법 능력을 명시하고 있으며 이는 곧 문법 평가가

문법 능력을 평가해야 한다는 주장의 근거가 된다. 대부분의 연구자들이 문법 교육의 목표를 근거로 ‘문법 평가는 문법 능력을 평가하는 것’이라는 평가 담론에는 동의하고 있으므로 먼저 문법에서 평가하고자 하는 문법 능력이 무엇인지 살펴볼 필요가 있다. 이관규(2008:57)는 위에서 보이듯이 문법 능력을 ‘지식 능력, 사용 능력, 태도 능력’의 합으로 보고 있고, 구본관(2010:190)은 문법 능력이 ‘문법에 대한 지식 능력, 국어에 대한 탐구 능력, 국어에 대한 지식을 국어 생활에 활용하는 능력’을 포함하는 것으로 보고 있으며, James(2004:86)는 문법 능력(Grammatical ability)이 문법 지식(Grammatical knowing)과 전략적 능력(Strategic competence)의 결합이라고 보고 있다.<sup>3)</sup> 이들 각각의 문법 능력을 더 구체적으로 살펴보면 아래와 같다.

(3) 이관규(2008:222), 문법 능력 평가의 종류

- ㄱ. 음운 능력 평가
- ㄴ. 단어 능력 평가
- ㄷ. 문장 능력 평가
- ㄹ. 의미 능력 평가
- ㅁ. 담화 능력 평가
- ㅂ. 어문 규범 능력 평가

(4) 구본관(2010:192), 언어 단위별 문법 능력과 태도에 따른 평가 가능한 문항 분류

		지식	탐구	활용
문 법 능 력	음운 능력	음운 지식 문항	음운 탐구 문항	음운 활용 문항
	단어 능력	단어 지식 문항	단어 탐구 문항	단어 활용 문항
	문장 능력	문장 지식 문항	문장 탐구 문항	문장 활용 문항
	담화 능력	담화 지식 문항	담화 탐구 문항	담화 활용 문항
	어문 규범 능력	어문 규범 지식 문항	어문 규범 탐구 문항	어문 규범 활용 문항
태도	태도 관련 문항			

3) 주세형(2009)은 문법 능력의 정체성과 구인을 구체적으로 파악하기 위해 교사의 인식을 설문조사 하였는데 그 결과가 문법 능력의 구체적인 구인으로 명확히 귀결되지는 못하였고 문법 평가 요소에 대한 다양한 연구 주제를 파생시켰다.

## (5) James(2004:88)의 문법 지식, 능력, 수행의 관계

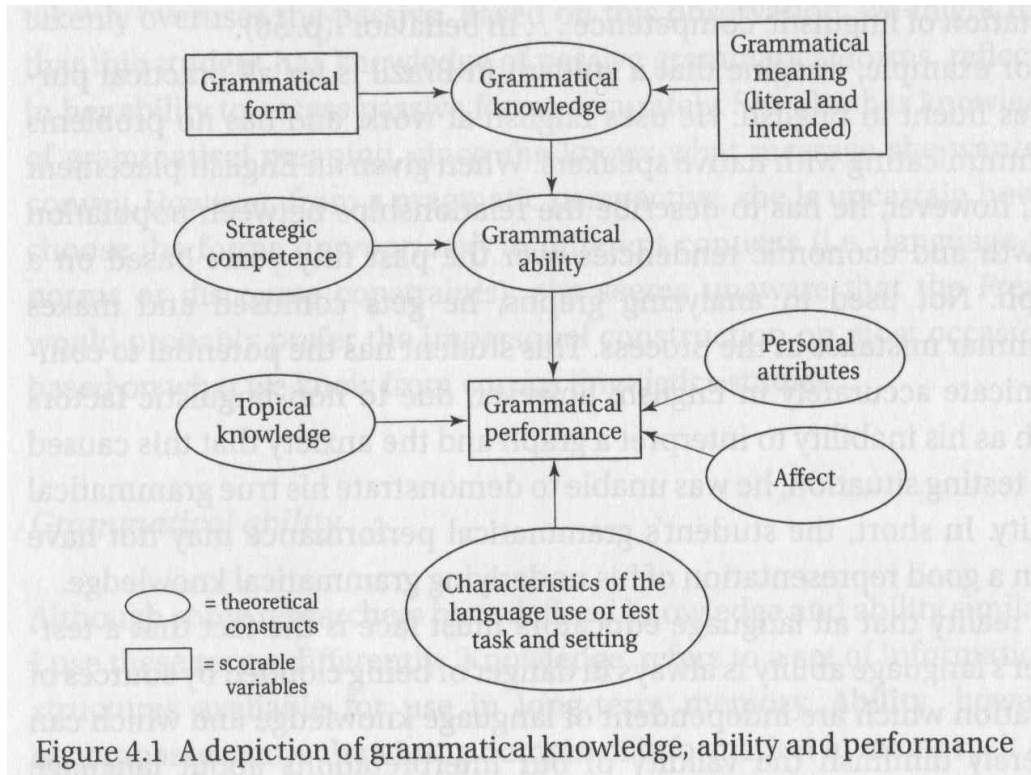


Figure 4.1 A depiction of grammatical knowledge, ability and performance

문법 능력이 무엇인지에 대해서는 보다시피 학자들마다 조금씩 견해가 달라 합의된 모형이 아직 도출되지 않았지만 문법 능력의 하위 요소로 문법 지식을 언급하고 있는 점은 공통적이다.<sup>4)</sup> 이는 문법 지식이 문법 능력을 이루는 중핵 요소임을 반증하는 것이며 문법 능력을 평가하기 위해서는 반드시 문법 지식을 평가해야 한다는 것을 입증하는 것이다.<sup>5)</sup>

James(2004)가 문법 수행(Grammatical performance)을 ‘언어 사용에서 문법 능력의 관찰 가능한 발현’이라고 정의한 것을 다른 두 학자의 논의와 비교해보면 이관규(2008<sup>4)</sup>)의 사용 능력과 구본관(2010)의 활용 능력이 곧 James(2004)의 문법 수행과 비슷함을 알 수 있다. 그런데 James(2004)의 문법 수행은 문법 능력의 발현으로, 문법 능력이 문법 수행의 하위 요소인데 나머지 두 경우에는 문법 능력이 더 상위의 개념이라는 차이가 나타난다. 이것은 우리가 말하는 문법 능력이 문법 평가를 위한 개념으로서 출발한 것이 아니라 문법 교육의 목표로서의 문법 능력을 그대로 문법 평가의 개념으로 가져왔기 때문에 발생한 문제일 것이다. 문법 교육의 목표가 단지 지식을 아는 것에서 그치는 것이 아니라 적절히 사용 또

4) 구본관(2010:199)은 “탐구 능력은 개정 교육과정(2007)에서 문법 교육의 내용 요소로 포함시키기는 했지만 여전히 교수-학습 방법의 숙성도 가지기 때문에 지식 영역과 중첩되는 면을 가진다. (중략) 또한 활용 능력은 기본적으로 지식 능력을 바탕으로 하지 않으면 성립하기 어렵다.”고 하였는데 이는 결국 문법 능력의 핵심이 문법 지식이며 지식·탐구·활용이 같은 층위에 있는 것이 아님을 간접적으로 시사하는 것이라고 볼 수 있다.

5) 이관규(2008<sup>4)</sup>:150)는 “대학수학능력시험에서 문법 능력을 평가하는 문항은 찾아보기가 쉽지 않은데 이는 이 시험이 대학에서 수학할 수 있는 능력을 평가하는 시험이라 하면서 지식 문항을 출제하지 못하게 하는 데 근본적인 이유가 있다. (중략) 대학수학능력시험에서 지식 능력을 거의 출제하지 않는 것은 재고되어야 마땅하다.”라고 하였는데 이는 문법 능력을 평가하기 위해서는 문법 지식 문항이 필수적임을 밝힌 것이라 할 수 있다.



는 활용할 수 있는 데까지 나아가야 하므로 이때의 문법 능력에는 사용 또는 활용이 하위 요소로서 포함되어야 마땅하겠지만 평가의 관점에서 보면 실질적인 문법 평가의 대상은 문법 능력을 사용 또는 활용한 결과 즉 문법 수행이 되므로 문법 평가에서는 사용 또는 활용이 문법 능력보다 상위의 개념이 되는 것이다. 결국 우리는 이제까지 평가에서 층위가 다른 지식과 사용 혹은 활용을 같은 층위에 두고 문법 평가는 문법 능력을 평가하는 것이며 문법 능력을 평가하는 것은 지식이 아닌 사용 혹은 활용 능력을 측정하는 것이라고 주장하면서 문법 능력 측정에서 중핵 요소인 문법 지식을 홀대해 온 것이다.

(5)의 그림을 보면 이론적 구성체(theoretical constructs)와 점수화 변수(scorable variables)가 다르게 표시되어 있는데 이 중 점수화 변수는 문법 지식을 구성하는 문법적 형식과 문법적 의미, 그리고 문법 수행이라는 것을 알 수 있다. 즉 객관적 점수화를 목적으로 하는 문법 평가는 문법 능력의 발현 결과인 문법 수행을 대상으로 하여 행해지며, 이 때 문법 평가의 요소는 문법 지식인 문법적 형식과 의미가 되는 것이다.

지금까지의 논의를 정리하면 다음과 같다. 첫째, 문법 지식은 문법 능력의 핵심 요인이며 따라서 문법 평가가 문법 능력을 평가해야 한다는 것은 결국 문법 지식을 평가해야 한다는 것이다. 둘째, 문법 교육 목표로서의 문법 능력과 문법 평가에서의 문법 능력의 개념에 대한 재정립이 필요하다.

#### 4. 맺음말

본 연구는 문법 교육의 결과로써 문법 지식을 평가하는 것의 당위성을 확인하고 현재 문법 평가에서 문법 지식의 위상이 너무 낮은 것에 대한 문제제기를 통해 문법 평가에서 문법 지식의 위상을 재고할 필요가 있음을 논의하고자 하였다. 이를 위해 지식에 대한 오해를 반성하고 문법 지식이 결코 좁은 의미의 단순 암기가 아님을 분명히 하였으며 문법 지식이 문법 능력의 핵심 요인이므로 문법 능력을 평가하기 위해 문법 지식을 평가하는 것은 자연스러운 현상임을 밝히고자 하였다. 이는 문법 평가의 구체적인 방안을 마련하는 논의는 아니지만 올바른 평가 방향과 방법을 정립하기 위해 반드시 검토해야 할 논의로서의 의의를 가진다.

## 참고문헌

- 구본관(2010), 문법 능력과 문법 평가 문항 개발의 방향, 『국어교육학연구』 37, 국어교육학회, pp.185-218.
- 김진규·안주호(2006), 국어 지식 영역의 내용과 평가방법에 대한 고찰, 『새국어교육』 73, 한국국어교육학회, pp. 5-32.
- 김호정(2010), 한국어 학습자의 문법 지식 의미 재고, 『언어과학연구』 55, 언어과학회, pp.1-28.
- 김혜정(2008), 고등학교 국어과 평가의 문제점과 개선 방안, 『국어교육학연구』 32, 국어교육학회, pp. 97-127.
- 노진호(2001), 정보화사회에서의 지식과 교육, 『교육철학』 25, 교육철학회, pp. 37-53.
- 박인기(2008), 국어과 평가의 반성과 전망, 『국어교육학연구』 32, 국어교육학회, pp. 5-31.
- 이관규(2003), 국어 지식 교육의 평가 내용과 방법의 현황 및 문제점, 『이중언어학』 23, 이중언어학회, pp. 211-226.
- (2008ㄱ), 국어 교육의 성격과 국어 능력 평가의 한 문제, 『문법교육』 8, 한국문법교육학회, pp. 139-154.
- (2008ㄴ), 『학교 문법 교육론』, 민족문화연구총서 132, 고려대학교 민족문화연구소.
- 이도영(2007), 문법 영역의 평가 방법, 『국어교육학연구』 41집, 국어교육학회, pp. 103-126.
- 이상오(2008), 지식의 생성과정과 지식교육의 방식에 대한 반성적 고찰-포스트모던의 지식관을 중심으로-, 『교육의 이론과 실천』 13, 한독교육학회, pp. 115-138.
- 주세형(2006), 국어지식 영역에서의 지식의 성격과 내용 체계화 방법론 연구, 『국어교육학연구』 25, 국어교육학회, pp. 105-154.
- (2008), 국어과 평가의 타당도 제고를 위한 문법 교육 방향, 『문법교육』 8, 한국문법교육학회, pp. 279-318.
- (2009ㄱ), 국가 수준 학업 성취도 평가에서의 소위 “텍스트 중심 원리”에 대한 비판 -2005~2008년 문법 영역을 중심으로-, 『국어교육학연구』 35, 국어교육학회, pp. 481-506
- (2009ㄴ), 문법 능력에 대한 인식 양상 연구 -국어과 평가 문항의 이원목적분류표를 중심으로-, 『청람어문교육』 40, 청람어문교육학회, pp.161-197.
- (2011), 국어과 문법 평가 이론의 발전 방향, 『국어교육』 135, 한국어교육학회, pp.39-66.
- 최미숙(2006), 국어과 평가의 반성과 탐색, 『국어교육』 121, 한국어교육학회, pp. 79-105.
- 홍은숙(1997), 교육에서의 지식교육의 위상, 『교육철학』 17, 교육철학회, pp. 29-47.
- James E. Purpura(2004), Assessing Grammar, Cambridge University Press.
- Ryle G.(1949), The Concept of Mind, London: Hutchinson & Company.(이한우 역(1994), 마음의 개념, 문예출판사)
- Tim McNamara(2000), Language Testing, Oxford University Press.(강성우 외 역(2001), 언어평가, 박이정.)

<Abstract>

A Reconsideration of the Status of Grammatical Knowledge in the Evaluating Korean Grammar.

Park Bohyun(Korea univ.)

The 21st century is the knowledge-based society. In such society, knowledge is regarded as central concepts and means of society. However, the world of our education uses to criticize the "knowledge education" intensively from long time ago. It's about the same in the evaluating Korean Grammar.

In this article, I confirmed that it's reasonable to evaluate a grammatical knowledge so as to check a result of the grammar education. Also, I brought out a question about the status of grammatical knowledge is too low and I suggested that it's necessary to reconsider the status of the grammatical knowledge in the evaluating grammar.

In order to obtain my point, I examined the misapprehension about the knowledge and clarified that the grammatical knowledge is not simple memorization in a narrow sense. It is reasonable to evaluate the grammatical knowledge in assessing grammar because the grammatical knowledge is a main factor of a grammatical ability. In this article, I didn't set up a specific action plan of assessing grammar. Nevertheless, it is meaningful discussion to found a right direction and way in assessing grammar.

**Монгол бичиг зааж ирсэн уламжлал**

профессор Ш. Чоймаа(NUM)

## 국문 요약

## 몽골 문자를 가르쳐 온 전통

이쉬. 초이마

몽골 문자를 가르칠 때 학습자에게 알파벳부터 가르치는데 그 중에서도 모음을 먼저 익히도록 돕는다. 그런데 어떤 경우에는 선생이 모음 A만 가르치고, 그 다음에는 글을 배워 학습을 갖추고자 하는 이가 유의해야 할 점들에 대해 이야기하고, 덕담을 나누는 것으로 첫 강의를 끝내기도 한다. 이런 이유로 “글자A는 모든 학문의 출발”, “글자 A 는 학문의 정수, 한 잔 차는 음식의 정수”라는 격언까지 생겼다.

학습자가 모음자들을 익히게 되면, 그 다음에는 자음자들을 가르치는데, 자음자만을 따로 읽도록 하지 않는다. 자음자 뒤에 반드시 모음 a를 연결해서 읽도록 한다. 예를 들면, na, ba, ga, qa, la, ma, pa, sa, da, ta, ja, cha, ya, ra, sha, va 등등.

몽골 문자는 가장 먼저 학습자가 글을 눈으로 익히도록 가르친다. 쓰는 것부터 가르치는 것이 아니라 보고 읽는 것부터 가르친다. 이때 가장 중요한 것이 음절로 끊어 읽도록 하는 것이다. 특히 ‘중성에 올 수 있는 자음자’와 ‘중성에 올 수 없는 자음자’를 구별하도록 하기 위해 ab, ay, ar, as, em, el, eng, nab, nay, nar, nas, nam, nal, nang, nib, nig, nir, nis, nim, nil, nin, ning, qab, qay, qar, qas, ker, kes, kem, kel, ken, keng 등의 뜻이 없는 단음절들을 읽게 한다.

몽골 문자를 바르게 읽기 위해서는 또한 양성, 음성, 중성 모음에 대한 변별력을 키워야 한다. 몽골문자에서 모음자 하나만 가지고는 그것이 양성 모음인지, 음성 모음인지 구별이 안 되는데, 그 앞에 있는 자음자를 보면 바로 구별할 수 있다. 예를 들어, ke, ge, kö, kü, gö, gü 등의 음절에 있는 자음들(k,g)을 보고, 그 단어에 있는 모음자 shüd(a/e)를 모두 음성모음 e로 읽어야 한다는 것을 알 수 있고, qa, yu, qo, qu, yo, yu 등의 음절에 있는 자음들(q,y)을 보고, 그 단어에 있는 모음자shüd(a/e)를 모두 양성모음 a로 읽어야 한다는 것을 알 수 있다.

이렇게 해서 학습자의 눈에 몽골 문자로 쓴 글이 어느 정도 익게 되면, 그 다음에는 바르게 쓰는 것에 대해 가르친다. 학습자가 틀리게 쓰는 경우에는 반복하여 쓰게 해서 그 단어를 정확하게 익히도록 돕는다. 그래서 학습자는 단어들을 ‘이렇게 읽고, 이렇게 쓴다’는 식으로 머릿속에 입력하게 된다.

몽골 문자를 가르칠 때 쉬운 단어들을 연결해서 문장을 짓도록 가르치지 않고, 옛 성현의 글을 읽도록 한다. 전통적으로 몽골 문자를 처음 배우는 사람은 누구나 칭기스칸이 지은 것으로 알려진 “지혜의 열쇠”라는 격언집을 가지고 공부하게 되는데 이를 통해 학습자는 단지 글을 깨치는 게 아니라, 인성교육까지 받게된다.

## 몽골의 대학교에서의 한국어 통역강의 현황 및 개선점 (통역번역사 전공 학과를 중심으로 )

Erdenesuren

### <차 례>

- I. 통역강의의 필요성
- II. 통역강의 교육과정
- III. 통역강의 교수진 및 교육자료
- IV. 통역강의 문제점 및 개선 방안

### I. 통역 강의의 필요성

세계화 및 경제 개발에 따라 몽골에 많은 수의 관광객은 물론이고 각 분야에서 많은 왕래와 교류가 활발해지고 있다. 특히 교육, 사회, 정치, 법, 보건 등 다양한 분야에서도 각 나라의 경험 및 최근 경향을 소개하고자, 또한 공동 연구의 차원에서도 많은 세미나, 학술회의, 회의가 종종 열리고 있다. 2000년까지만 해도 이러한 자리에서의 통역은 그리 많지 않았고, 또한 한두 해도 주로 순차 통역에 의해 통역되었었는데 최근에 들어서 각 기관에서 주최하는 회의 및 세미나 각종 행사가 많아짐에 따라 통역 의뢰 건수도 늘어나고, 각 호텔이나 기관에서는 동시통역 부스와 기타 장비가 설치되어 있어 동시통역으로 진행되는 경우가 흔해졌다. 따라서 이러한 자리에 통역할 수 있는 사람을 많이 찾곤 한다.

하지만 대학교 졸업생들을 보면 번역 실력은 있지만 통역 실력과 경험이 딸리는 한국어 전공자들이 많다. 또한 통역은 고도의 정신 노동이기 때문에 통역에 대한 피로, 긴장감 등 많은 이유로 인해서 통역, 특히 동시 통역을 꺼려하는 통역사들도 있다.

이러한 문제의 보완 및 전문 통역사 배출 목적으로 최근 대학교에서도 번역강의만 했던 예전과 달리 통역강의를 가르치고 있다. 하지만 통역 강의는 시설의 문제, 교수진의 능력과 실력, 교육자료 등의 문제를 안고 있다.

따라서 본 논문에서는 현재 몽골 대학교에서의 한국어 강의 중 통역 강의의 현황 및 문제점을 교육의 3대 요소인 교육과정, 교수진, 교육자료로 살펴봄으로써 통역 강의를 개선할 수 있는 방향이 무엇인지를 찾아내고자 한다.

### II. 통역강의 교육과정

2000년 대에 들어서 각 대학교에서는 통역강의를 교육과정에 포함시켜 가르치고 있다.

인문대학교의 경우 현재 2005년부터 통역 강의는 3학년 1학기 한몽 통역 2학점, 3학년 2학기 몽한 통역 2학점을 각각 교육과정에 넣어 가르치고 있다. 물론 이러한 통역실습 강의를 위해 통역이론 강의를 2학점 배우는데 통역 관련 강의는 총 6학점인 셈이다. 참고로 번역 강의는 번역이론 2학점을 포함해서 한몽 번역, 몽한 번역, 공문서 번역, 관광 번역, 경제비즈니스 번역, 사회정치언론미디어 분야 번역, 법 번역, 문학 번역 등으로 총 18학점이다.

기타 대학교 교육과정 중 통역에 차지하는 비율을 보면 통번역이론을 제외하고 국립대학교는 통역이 4 학점, 울란바야르 대학교 한국어통번역사 전공은 5학점, 국립기술대학교 기술통번역사 전공학과는 2학점이 배정되어 있다.

이렇게 볼 때 각 대학교에서 통번역전공자 배출 목적에 따른다면 번역은 물론 통역에도 지식과 능력 있는 자를 배출하기 위해서는 교육과정에서의 통역과 번역 강의의 균형을 잡도록 하는 것이 필요하다고 본다.

### Ⅲ. 통역강의 교수진 및 교육자료

질적이고 성공적인 교육을 위해서 교수가 가장 중요하다. 능력과 지식, 경험이 많은 교수라면 교육의 질을 보장할 수 있다. 현재 통역 강의를 진행하는 교수진들 중 통역 전공자는 없는 실정이다. 다만 그 동안의 통역 경험을 바탕으로 통역 노하우를 학생들에게 전달하며 교육을 진행하고 있다고 볼 수 있다.

교육자료는 현재로서 몽골 학생들을 대상으로 하여 책으로 나와 있는 통역 이론에 관한 자료나 통역 강의에 직접 활용할 수 있는 자료는 없으나 사회, 정치, 법, 일상 생활 관련 모든 분야의 주제를 대상으로 교수들이 각자 자료를 찾아서 활용하고 있는 실정이다. 국제회의통역협회에서 정의한 통역종류를 보면 통역은 동시 통역, 순차통역, 릴레이 통역, 위스퍼링, 생동시통역, 테크노 통역, 원격통역, 특수통역(법정 통역, 수화통역)으로 나누어져 있다. 하지만 현재 강의실에서의 진행이 가능한 통역은 순차통역뿐이다. 동시통역은 현재 국립대학교 한국어학과의 통역강의실 이외에는 다른 대학교에서 동시통역이 가능한 통역 부스와 헤드셋, 앰프가 준비되어 있는 시설은 없는 상황이다.

### Ⅳ. 통역강의 문제점 및 개선 방안

이와 같이 위에서 몽골 대학교에서 통역강의 진행 현황을 살펴보았다. 이를 바탕으로 현재 통역 강의의 문제점 및 이에 대한 개선점을 다음과 같이 정리할 수 있다.

통역의 필요성을 볼 때 통역에 대한 교육과정에서의 배정 시간이 너무나 적다. 4학점으로 학생들에게 전문통역 수준의 지식과 실습을 제공하기는 부족하다. 이를 위해 통역시간을 늘리고, 번통역자 배출 목적인 만큼 번역과 통역 시간의 밸런스를 유지하도록 교육과정의 개정이 요구된다.

우선 통역 종류에 있어서 강의실에서 주로 순차 통역만 진행되며 동시 통역이 시설의 미확보로 이루어지지 않고 있다. 따라서 최근 동시통역을 많이 이용하고 있는 만큼 교육도 수

요 공급의 원칙에 따라 동시통역을 할 수 있는 교육공간을 마련하는 것이 중요한데 대학교 의사 결정자들의 관심과 배려가 우선시되어야 하고, 마련 대책으로 동시통역이 준비되어 있는 호텔이나 기관과 산학 협동을 해서 통역 강의 실습을 진행하는 방안도 구안할 수 있을 것이다.

통역 강의 교수진에 있어서 통역 경험이 많은 교수도 있긴 하지만 질적인 교육을 위해서는 교수들이 통역에 대한 세미나 및 학술회의를 참가하고 통역 노하우를 습득하는 것 이외에 한문, 몽한 통역 교수법을 만들어 이를 서로 교환하는 것이 중요하다고 본다.

교육자료에 있어서도 통역 강의 자료가 없는 상황에서 통역 이론 및 통역 강의 실습에 활용하는 자료를 개발하는 것이 시급하다.

마지막으로 통역은 출발어, 도착어에 대한 능숙한 언어 실력이 바탕이 되기 때문에 통역 강의를 위해서는 한국어 실력이 밑바탕이 된다. 특히 통역은 한국어 듣기 말하기 기능과 직접 관련되기 때문에 원활한 통역 강의 진행을 위해서는 저학년 때부터 학생들에게 말하기 듣기 실력을 키우도록 교수들의 언어 지도에 대한 협력과 관심이 가장 중요하다.

**주제어: 통역, 통역강의, 교육과정, 교수진, 교육자료**



# Ñíeííáíñ òýeíeé ìííñíí ìýðeéã òýðòýí ç°ã ìííáíe÷lox òóðàé

Улаанбаатар дээд сургуулийн Монгол судлалын төвийн ажилтан, ХУИС – ийн докторант Дамбын Нармандах

Íííáíe Ñíeííáíñúí ðàðeéòàà àçíçãeéðýí ð°ãæeðeéí òýðýýð ñíeííáíñ òýeíeé ìííñíí ìýð, çã, òýeéýãeéã áeã ò°ð°eð òýe áýýðýý ìð÷óóeái ãæeéãeãæ áóóãái àe÷eæ òýðýãeýð ìü ýeáýã áíeñíí áàeíã. Íííáíe áíe ñàíããðàe, ò°ãã, àðãã, íãðñ, íáíãeãã, íáíæ , áíãeé, òðáíò, áãðíáí çýðýã ðàðü ìðíü ìííñíí ìýðeéã ãæeéãeãñáí íeíí çóóí æeéeéí òçðòýe, óeáíæeãe àðãeíòãe ìðíí. 18 ð çóóíã çíðeíããñíí “ Ìýðãýã áãðàðúí ìðíí “ àçòýýeã ìð÷óóeãúí áð°íðeé çãð÷eí, çãñeéí ñáíãeéí ãñóóããe, íàeðóóeãã ççéí ãñóóãeúã òãeéããðeãæýý. Ìçíã : “ ...Àðeã ðeéãýýãã æeãðúã òçñýð æeãã÷eãðãçé ñýðãýeééã òíã÷eéæ ðóããðãóó íðóíããð çã, óóããñúí ðóãeéã ñãeòãð ðeíæeýýã ò°ð°ò ÿíãð ññíð çe ìýãñýíýý ìýðãýí òýíýýí æeããððñáí áýýð ãíð òýí ÷ áíeíòíí ñãeòãð ãñóóæ ñýæãýýí ðãñeããã òíãíðòíe á°ã°ã ìýãýðçeáý òýeããð çãýýð òóãã eóããã çe ðãððeéãóóeái ìð÷óóeãããñ ò°ð áóñãúí çíãñýí ãíð íeíí ÷óóeããíüã àðãeòããe ÷ãããíò çã “ áýñýí áãeããã. ( Ìð÷óóeãúí ìíe. 2008, Á. Í. Èíeññãðíã, Íííáíe ìð÷óóeãúí °ã óeáíæeãeúí òíã÷ òíeí, 217 áãðü òãe )ã ñãeòãð ðeíæeýýã ò°ð°ò ÿíãð ññíð çe Òãðáíñãeòãe ìü ñíeííáíñ ìííñíí ìýðeéã ìííáíe eéðeéé çñãýýð òýð àçðeéã ç°ã ãæeéãeãæ ÷ãããðãçé áãeããã òãe áãeíã. Энэ асуудлыг жаахан дэ лгэрүүлж үгүүлье.

Ðóíü °íí° óeñúí ìýðýýñ ýðýeæ ççüã. Ýðò çãýñ ñíeííáíñ÷óóã ò°ðñãeéã°ò Òái çíãýñðýí, Òái óeñ áýæ ìýðeýãýã. Òççð ðãñòeðò ÷ ðeéí áãðããã æeéýý. Íáíãeòái e 1990 ìííñ ýðeýí áíãeé òýeòíççãeéí ìýðeýããeéã áái ðóóeããðeái ÁÍÑÓ áýð áíeñíí. Áeã Òái óeñ áýðýã áíeíòãçé áýð ççeããçé. °íí°ã Ñíeííáíñ÷óóã ò°ðñã°ò “Áý Òái Ìeí Áçã “ áóðó ìííáíe÷eéáíe “Èð Òái Ìãýñòíeé \ иргэний \ óeñ”, òíã÷íð òýeáýe “Òái áçã” áóðó “Òái óeñ” áýãýã. Ñíeííáíñ÷óóã ýíý ìýðýíãýý òóí áóðòãe. Í°í ìííáíe÷óóã Ñíeííáíñüã “Òái óeñ” áýæ ìýðeýæ áãeñáí òççòýí óeáíæeãe áeé á°ã°ã òýð ìü ìáíãe óeñúí ò°ã ìííü ñáíã áãeããã áãð àe÷íýeã “Áóóeéí òýíýýð Òái óeñ” áýñýí áãeããã. Òýðýã ÁÍÓ áýæ ìýðeýãýe ñíeííáíñ òýeýýð “Áóíðóã áçã” áýæ ò°ð°ð ìýðeýæ àe÷eð ññíe áíeæ áãeããã ðí. Áýã÷ òýçýý ÷ ñíeííáíñ÷óóã eíãýæ ìýðeýæ àe÷ãýããçé. Íáíãeòái çãñããeãeúí òýeáýðeéã ìü ççýýã áãñ áíãeé òýeíeé “republic korea” áýããýýñ ìð÷óóeããã ÁÍÑÓ áýð áíeñíí áíeíeðíe. Òççí÷eýí òíeã Ñíeííáíñüã Ìçã ðái áóðó ìííáíe÷eéáíe ýã e “òíeã Òái óeñ “áýæ ìýðeýðýýð áãeíã. Áýðãýý òíeã Ñíeííáíñúí áeãái ñíü ìýðeéã “ÁÍÑÓ” áýæ ç°ã ìð÷óóeãýý. Энэ т

ухай эрдэмтэн Л. Галсанцэрэн , “ ... Өмнөд Солонгос улс өөрийгөө 대한민국 буюу “ Их Хан Иргэн Улс “ гэдэг. Тэгвэл энд бидний “ Солонгос “ гэдэг маань “Их Хан “ гэж байхаар барахгүй, “ Бүгд Найрамдах Улс “ маань ч “ Иргэн “ гэсэн огт өөр үг байж байх юм. Энд буй 한국 нь хятадын “ иргэн улс “ мөн юм. Харин Хойд Солонгосын албан ёсны нэрийг 조선민주주의인민공화국 гэнэ. Үүнийг үгчлэн буулгавал “ Чосөн Ардчилсан Ардын Бүгд Найрамдах Улс “ болно. Энд бидний “ Солонгос “ хэмээн нэрлэдгийг “ Чосөн “ \ 1392 – 1910 он буюу 14 р зууны сүүл үеэс 20 р зууны эхэн үе хүртэл тогтсон гүрний нэр, утга нь “ Өглөөний тунгалаг “ гэсэн үг \ хэмээж буй боловч ерөнхийдөө БНАСАУ гэдэг нэр нь тохирч байна хэмээн үзэж болно... өмнөд Солонгост байгуулагдсан улс өөрийгөө Республика буюу Иргэн улс хэмээн тунхаглаж “ Их Хан Иргэн Улс “ хэмээн нэрлэжээ. “ Иргэн улс “ – ыг “ Республика “ , “ Republic “ гэсэн орос, англи орчуулга нь ч зөв бөгөөд харин монголоор “ Бүгд Найрамдах “ хэмээх нь буруу болох аж...бид европоос шууд хуулбарлан орчуулж БНСУ гэж нэрлэж хэвшсэнийг залруулан “ Дундад Иргэн Улс “ хэмээн монгол хэлнээ зөв буулгасныхаа адилаар , солонгос эхийг нь баримтлан “ Их Хан Иргэн Улс “ хэмээн нэрлэж болох юм. Энэ тохиолдолд БНАСАУ –ын “ Солонгос” – ыг ч “ Чосөн “ болгон өөрчлөх асуудал гарч болох тул хоёр Солонгосын нэрийг жигдлэх үүднээс нэгэнт нэрлэж хэвшсэн “ Солонгос “ нэрийг өөрчлөлгүй БНСУ – ыг “ Солонгос Иргэн Улс “ хэмээн нэрлэх нь зүйтэй гэсэн саналтай байна . “ гэжээ. \ Монгол Солонгосын хамтарсан 2 р эрдэм шинжилгээний хурал, УБ, 2001, 42, 44, 46 дахь тал \

Áð íü ñïëííáíñ áýáýä íýð Ìííáíëä 12 ð çóóíàáñ ñííº íýáýíó ðýáðñýí áýæ ýðäýíðýä ¿çäýä áàéíà. Íýáýí ¿ã àëä ñííºä Ñïëííáíñúí íéëñýëëëä Ñã¿ë áýæ íýðëýæ áàëñàí. Íðíñ ðýëíëë Ñãóë áýäáëéí çºäðºí ò—ã ¿ áíëáíæ ààí îð÷óóëæ áàëñàí ðýðýä. Íáíñ ðíëä Ñïëííáíñúí íéëñýëëëä ááñ ë ààí îð÷óóëäàä “Íðáíüýí” áýýä áàëð òì àà. Жишээлбэл: “ ...энэ сарын 20 ны өглөө МИАТ –ийн тусгай үүргийн онгоцоор Улаанбаатараас Пхеньяныг зорилоо ...” \ Өнөөдөр сонин. 2010 оны 04 сарын 26 ны № 097 \ 3960, А 7 нүүр \ Óã íü “Í,í ýí” áýæ ðýëáýë çºä íýð. Ýíý÷ëýí Ñïëííáíñúí óàëðäãã÷ëä ð¿ì¿ñëéí íáíä íýðëëä áóðóó áóóààí àë÷ëæ áàéíà. Æëøýýëáýë , “ ...Ким Ир Сений бунхан...” \ Өнөөдөр сонин. 2010 оны 04 сарын 26 , № 097 \ 3960, А 7 нүүр \ Êèì ×áí Ëðëëä Êèì ×íí Ëë, Êèì Ëð Ñáíëëä Êèì Ëë Ñíí áýæ áóóààí àë÷áýë çºä íýð ñáíàããàíà. Áýä÷ ñïëííáíñ ðýëíëë ñ ààëäã ã—ýýð ýñáýë ê—ààð , íºí ÷ ààëäã ñííáíë ðýëíëë ë, ð ðí,ðúí àëëíààð íü ðýçýý ðààíà íü ðýëáýë çíðëëóíë áýáýä áñóóããë ñóãããã÷ ýðäýíðýí áàãø íàðúí íàðãããíóàë, ðýëýëðáýë çíðëð áñóóããëóóúí íýä áíëæ áàéíà. Áýëðëëä àëãàðòàë “Õ,íáý” êííáíëë íýðëëä “Õüíáãë” áýæ áóðóó ðýëáýä. Ááñ ë “hundai” áýäáëéí ààí îð÷óóëãã. Íðíñ ðýë áýýð áàðããã “ Êíáóë



àè òççìèè áýèäýæ °āñ°í òýāø òýíòçç ðèíāýí āýýð çíāíèāíæ ýíý ðòāāòāāíā ðòðāèāñāí ðāðèòāāā āāāð āýñýí ñāíāā íāāíü íèíèè íóāāðāüā āāðèí ñçðæèāíççæ , \
 ут нь нударга дахин зөрүүлэхэд хүргэж гэвэл зөв мэт \ óāāā āāðāā ýèāèò āā÷èðèāā...” ( āýýðð ìüüí 79 āýð òāè ). “íñçāèéí āāā, āýðèéí íðñíā òýð āóāé, ýíý āóāé āýæ āóāèéāí āóóāāæ íð÷óóèāāè ç°ā ñì øèā ñāíāāāāā. Òðèñòèéí ðóāèāāíü ñíèíāíñ ìíèíā÷èéí ýðèāā íýāýí çāèóó íð÷óóèāā÷ íð÷óóèāðāā ñýòāýèèéí øāðð āāíā, °āí° āýæ íð÷óóèæ āāèð ñì. Óā íü ñýòāýèèèā øāððèóóèíā, ñýòāýè øāððèāíā āýāýè ççèóýé íýð. Ýāāýýð æèøýýíççæèā °ðèéí òýíāýāèýæ āāñíāāð æèøýý òāðèāā. Èéí ñíèíāíñ ðçìèè íýð, āāçāð íðíí, òíð íóæ, àèāāí òóøāāèüí íýðèèā áóðóó ñìóó, ýñāýè çā÷èèýí íð÷óóèñāí æèøýýíççā āāāāçè āāðāāā. Àèā ÷ áóðóó ýðüæ ç°ā íèèāíāñ āýñýí ýíāççðýèāýý āāñ÷ýý. Āāāāā çāèèā áóðóó íð÷óóèāā òýðýāèýýā çāíø÷èðāāè òóèèüí áóðóó āā òāāøāāā ýð òýèýíā íāāíü ñ°ð°ā çð āāāāāð āā÷ðāð āðóèòāé. Ñíèíāíñ ðçìçìñ āíāèò āíüāðāè āýýð ðāðèèòāæ áóé ðçìèèðýý çýðýā āýā, íāñ, àèāāí òóøāāè, āæèè íýðāýæèè çýðāýýð ðçìāèýí ðāðèèòāāā àèèýý. Æèøýý íü, āāāø, ýí÷, çāðèðāè, ñóāèèāā÷, æíèñ÷ āóāé āýð íýð. Òýð áçðèèā ççìèèā òýð ÷èāýýð íü íð÷óóèāð óó, ýñāýè òóāüā ýðð àèø ðāðāāèçāí ççýð çç āýāýā āýýð çāðèíāāā ó÷èð āóóāāāèòāè āāèāāā. Ñāèøāāíāāð ñāèðāí íð÷óóèñāí ñì ÷ āāñ āāéíā. Òóðāèèāāè çíāýñíèè íèíí íèèèèéí òāèāāèç, Òèāāíāāāðð òāèāāèçýýð āāð÷ áóé èèííóóāüí íð÷óóèāā āíèñæèéí ñāéí āāèāāā ñì.Āāāāā òýèèèā ñóðíā āýāýā āíè ýðèýýā ò°ð°èð òýèýý ñāéí ñóð÷ āāāāā òýèíèè äçðýí ñ, ííèíāèèā āíçāāðāí ñóðāð òýðýāðýé āāèð. Ñíèíāíñ ìíñíí íýðèèā ìíāíè èèðèèè çñāýýð āāèèāèāð òóðāè íāíāé íýððýé ýðāýíðýí āíèòíð, íðíðāññíð Á. Ñíóíýāāāāðð āóāéí àè÷ñýí ñāíāèòāé āð°íðèèā° ñāíāè íýāðýé āāéíā. Èéí òíāðñíí íýā æóðíāāð íāñāèéí àè÷æèéí āāèèā, āóóāèāāüí āāèèāèāð ññüā òíèèèāóóèāí àè÷āýā çāíāāðāāāçè āāèèèüā ýóýñ āíèāíð ññíè.

### 3. ДүГНЭЛТ

“ ...Íð÷óóèāðāā òíð òýèíèèðýý òýè ççè, íāèðóóèāā ççè, çāñèéí ñāíāèéí ñóāèāè, āāñ āð°íðèè íð÷óóèāüí ìíè āýð íýðèéí °ðā°í íýāèýā øāāðāāāāíāíā...íð÷óóèāð āāāèāāüí āæèè èð ðèèæ āāèæ ñóðíā...” ( 182 āāðü òāè, Ø. Èóāñāíāíāíāí. “ Òýè ñóðāðāā íðíèèñíāí òýðýāðýé “ çāççèýè, Ø. Èóāñāíāíāíāí, Áçðýýèèéí ÷óóèāāí, 10 ð áíðü, ÓÁ, 2010 ) “ ... Ñāéí íð÷óóèāā÷ āíèíðüí òóèā íð÷óóèāüí ìíèñüā íýāýð ò°āèèāçè āðíāā çāèéíðíèè íāèðóóèāð ýðāíýýñ ñóðāèèòāð òýðýāðýé. Ðíāíā °íā°í òāèāāñ íü òāíāāāè àèāāā āíèí “ ( Ý. Íçðýāæāā. Èð ýðāýíðýí àèāāíè÷ Òāāāāüí Èóāñāíāíāíāí , 12 ð áíðü. ÓÁ, 2010, 83 āāðü òāè ) āýæ èð ýðāýíðýí àèāāíè÷ Ø. Èóāñāíāíāíāí àè÷ñýí àèèýý. Иймээс юманд өнгөн талаас хандаж болхи, үгчи

лсэн модон буюу дам орчуулгаас салах цаг болжээ. Билгүүн номч Б. Ринчен гуайн хэлснээр “ Чихину чимэг болсон аялгуу сайхан монгол хэлээрээ “ зөв, утга төгөлдөр орчуулж сурах нь өнөөгийн тулгамдсан асуудал болж байна.

#### 4. Солонгос хэлнээс монгол хэл рүү орчуулахдаа гаргасан алдааны жишээ

Хайр авна, өгнө - хайрлах, хайрлуулах гэвэл зөв.

Хайрлагдах, хэлэгдэх, бичигдэх, тэмдэглэгдэх, зориулагдах гэж бусдаар үйлдүүлэх хэвийн нөхцлийг буруу хэрэглэдэг. Үүрэг даалгавар авсан гэхийг үүрэг даалгавар өгөгдсөн, хариуцлага үүрүүлсэн, даалгасан гэхийг хариуцлага оногдсон гэж буруу хэлж орчуулдаг талтай. Мөн хурал явагдана гэх зэргээр алдааг ихэвчлэн гаргадаг. Зүй нь хурал хийнэ гэвэл зөв.

Солонгос киноны орчуулгын алдаа

Бүдүүлгүүд, монголчууд – зөрчид аймгийг хэлж байна.

Горан овог аймаг – хятанг хэлж байна.

Хүнсний ус – амны ус, ундны ус гэвэл зөв.

Голын усанд чулуу харайлгаж тоглох – чулуу долоолгож наадах гэвэл зөв.

Дайны морь – хөлөг сайн морь гэдэг.

Эзэн хаандаа айлтгаж байна. “ – Та лүндэнгээ буцааж аваач “ гэхэд “ – Ийм жаяг байдаггүй. “ – лүндэн, жаяг шашны ёстой холбоотой төвд үг. Эзэн хаан бол төр улсын тэргүүн хүн. Тиймээс зарлиг буулгана, ийм хууль цааз байдаггүй гэвэл зөв. Аваач гэдэг буруу. Захиран хүсэх, шаардах утгатай болж байна. Зарлигаа буцаана уу, гэх зэргээр орчуулбал зөв. / Ц. Шагдарсүрэн. Эх хэлээ эвдэхгүй юм сан. УБ, 2010, 234 дэх тал /

Настан, настангууд – ахмад хүнийг та, нэрээр нь тэр гуай, энэ гуай, гэвэл зөв.

Солонгосын хойгийн хагаралдаан – Солонгосын хойгийн хуваагдмал байдал гэвэл зөв болно.

Шалгалт явагдаж байна. – Шалгалт авч байна гэвэл зөв.

Диплом хамгаалалт явагдаж байна – Дипломын ажил хамгаалж байна гэвэл зөв.

Хааны нуган үр нь хүү байгаасай – Зүй нь эрэгтэй хүүхэд, хүүг нуган гэдэг.

Би маргааш “ Кореан айр “- аар ниснэ – Би маргааш “ Кореан айр “ компаний нисэх онгоцоор ниснэ гэвэл зөв.

Зөвхөн мэргэжилтнүүд нь “ конторын ажилтан “ нийгмийн давхаргын хүмүүсийг өөр хүмүүстэй харьцуулан ....” – бусад хүмүүстэй харьцуулахад суугаа ажил

хийдэг хүмүүсийг гэж найруулбал эвтэйхэн.

Кино компани Никоссийн – “ Никосс “ кино компаний гэвэл зөв

Сөүл буудал – “ Сөүл “ метроны буудал гэвэл зөв.

Хүмүүс, үйлчлүүлэгчдийн анхаарлыг татахын тулд солонгос нэр хаягийг аль б олох амар хялбарыг бодож эх хэлээрээ орчуулахын оронд “ Сэжүүн хагдан “ , “ Ён мэлмий “ , “ Скай центр “ , “ МН кореа “ , “ Унгэ ресторан “ , “ Мон Хан лоу “ хууль зүйн товчоо гэх мэтээр нэрлэх нь түгээмэл болсон харагдана. Эд гээр байгууллага, пүүс компаний эзэд нь ихэвчлэн солонгос иргэд байдаг аж. Энэ нь жинхэнэ монгол хэлээ “ мэддэг “ хүнд бол ойлгоход төвөгтэй болжэ э. Ажиллагсад, - \ ажилласан хүмүүс гэсэн утгатай \, ажиллагчид –\ ажиллаж байгаа хүмүүс \ гэдэг үгийн утгын ялгааг мэдэхгүй буюу анзааралгүй орчуулд аг гэх мэт олон жишээг дурдаж болно. Сургууль, дамжаа нээгдэнэ, үдэшлэг я вагдана, хөшөөнд бичигдсэн үгс, их хэрэглэгддэг, ажил явагдлаа, сонгууль яв агдлаа, нэвтрүүлэг явагдаж байна, уралдаан тэмцээн явагдаж байна, барилда ан явагдаж байна гэх мэт буруу хэллэгээр орчуулдаг алдаа гардаг болжээ . \ Ж. Санжаа. Монгол хэлний их авиалбар – авиалбар- авианы тогтолцоо . УБ, 2011, 252 дахь тал \

##### 5. Ашигласан ном, хэвлэл

Түлхүүр үг : солонгос хэлний оноосон нэр, дам орчуулга, шууд орчуулга, орч уулгын алдаа, зөв орчуулга ,

국문초록

한국 고유명사를 몽골어로 번역할 것에 대해.

데. 나르만다흐.(울란바타르 대학교)

몽골과 한국의 관계가 더욱 발전하도록 우리는 한국 고유명사 및 단어들을 몽골어로 번역하고 전사를 쓰는 것이 많았습니다. 옛날부터 몽골에 산스크리트어, 티베트어, 아라브어, 중국어, 영어, 만주어, 독일어, 프랑스어 및 외국어 고유명사를 전사한 수 많은 전통과 역사가 있었습니다. 요즘에는 한국 고유명사를 현대 몽골어로 전사하기를 잘못 했습니다. 고유명사를 전사할 때 러시아어, 영어로 한 신문, 잡지, 라디오, 텔레비전의 정보를 우리는 바로 중역합니다. 그런데 단어 의미를 의역하지 않고 직역하는 것이 있습니다. 한국 사람의 이름, 직위, 또는 도시, 지역 및의 것을 전사하기를 잘못 합니다. 외국어 단어를 잘못 전사하며 번역한 버릇이 생기면 이것은 잘못 되는데 앞으로 모국어에 반대의 결과가 가진다. 그런데 좋은 번역도 있습니다. 외국어를 배우다고 것은 먼저 모국어를 잘 배우고 다음에 외국어 문법과 특징을 배워야 한다고 생각합니다. 한국 고유명사를 현대 몽골어로 전사할 것에 대해 우리 유명한 학자 솜야바타르 님과 의견이 일치합니다.

핵심어: 한국 고유명사, 중역, 직역, 잘못 번역, 좋은 번역.

## 몽골 내 한국어교육의 활성화를 위한 평가 연구의 과제

### -비판이론적 평가관을 중심으로-

지현숙(배재대)

#### <차 례>

- I. 서론
- II. 본론
  - 1. 언어 능력 평가에 관한 비판이론적 관점의 개념화
  - 2. 비판이론적 관점에서 본 몽골에서의 한국어 평가
  - 3. 평가 쇄신을 통한 몽골 지역 한국어교육의 활성화 방안
- III. 결론

## I. 서론

이 연구는 일차적으로 언어 능력 평가의 다양한 관점을 살펴본 후, 그 가운데 하나인 비판이론적 관점의 평가관이 몽골에서 시행되고 있는 다양한 유형의 한국어 능력 시험과 어떻게 관련이 되는가를 검토하는 데에 있다. 비판이론적 평가관은 고비중 한국어 능력시험인 TOPIK이나<sup>1)</sup> EPS한국어능력시험(EPS-KLT), KLPT<sup>2)</sup> 등과 주로 관련지어 논의될 것이다.

발표자는 ‘비판이론적’ 관점으로 몽골 지역의 한국어교육 현장에서 평가가 어떻게 이루어지고 있는가를 분석하고 향후 몽골 한국어교육의 활성화와 교수-학습의 수준 향상을 위해 어떤 방안이 필요한가를 논의하고자 한다. 본 발표에서 설정한 연구 문제는 다음의 세 가지이다; 첫째, 비판이론적 평가관은 무엇이며, 몽골 지역 한국어교육과 어떠한 연관성을 가지는가? 둘째, 비판이론적 평가의 관점에서 볼 때 몽골 지역에서의 한국어 평가 현황은 어떠한가? 셋째, 몽골 내 한국어교육이 활성화되기 위해서 평가는 어떻게 변화되어야 하는가?

- 1) TOPIK은 1997년에 처음 시행된 기존의 KPT가 TOPIK으로 개칭된 것으로 대표적인 한국어 능력 시험이다. 2006년 12월에 기존의 한국어 능력시험과 구분하기 위해 2종의 시험 즉 ‘일반 한국어 능력시험(S-TOPIK)’과 ‘실무 한국어 능력시험(B-TOPIK)’이라는 명칭을 정했다. 이후 2011년 들어 취업에 필요한 의사소통 능력을 평가하는 B-TOPIK은 폐지되었으므로 현재에는 ‘TOPIK’ 한 가지로 불린다. 2010년에 TOPIK은 39개국 14만 9650명이 응시했으며 2011년은 49개국 161지역에서 실시되었다. 지난 2012년 1월에 있었던 25회 TOPIK의 경우, 국내 14개 시험장에서 15,983명의 지원자를 대상으로 시행되었는데 전년도 21회 시험(‘11.1.23) 지원자(8,233명)보다 두 배 가량 증가한 숫자이다. 2015년부터 TOPIK은 말하기 영역의 시범 평가를 실시할 것으로 발표되었으며 이에 따라 2011년 11월부터 4개월 간 평가 유형 개발을 위한 연구 용역을 실시하였고(박동호·지현숙 외 2012), 내년에는 표준문형 개발 검토에 들어갈 예정이다. 2015년에는 국내 시험부터 시범적으로 말하기 평가를 적용하며 점차로 시험장 환경이 좋고 응시자가 많은 미국, 중국, 일본 등의 해외 국가로 확대할 예정이다.
- 2) KLPT는 2011년 11월에 문화체육관광부의 설립 인가를 받아 KLAT(Korean Language Ability Test)로 출범했으며 ‘재단법인 한국어 능력평가원’에서 시행하는 시험이다. 2012년 봄 현재, KLAT 및 Basic KLAT의 2종이 있으며 Basic KLAT는 기초 한국어 구사 능력 여부를 판별하는 시험으로서 KLAT의 초급 수준에 해당한다. 모두 객관식 문항으로 구성되어 있고 대표적인 간접 평가 방식을 따르고 있는 시험으로써 시험 유형은 듣기, 어휘, 문법, 읽기, 담화로 나뉜다.



## II. 본론

### 1. 언어 능력 평가에 관한 비판이론적 관점의 개념화

언어 능력 평가의 관점은 크게 실증주의적 평가관, 대안주의적 평가관, 비판이론적 평가관 등으로 나눌 수 있다. 이러한 세 가지의 평가관은 상호 배타적이기보다는 상호보완적이다. ‘실증주의적 평가관’은 평가 도구를 개발하고 시행하고자 할 때 가장 일반적이고 지배적인 견해이자 입장이다. 그렇다고 ‘대안주의적 평가관’ 혹은 ‘비판이론적 평가관’이 특수하거나 일탈적이어서 교육에 대한 처방성이 약한 것은 아니다. 오히려 진정한 의사소통 능력을 키우기 위해서는 대안주의적 평가관이 가장 설득적이라고 볼 수도 있다.

한국어교육에서 평가에 관한 연구는 ‘누가’ 한국어를 공부하고, 특정한 시험을 ‘왜’ 보느냐를 총체적으로 드러내는 것이기에 매우 중요하다. 한국어 능력 평가가 실제 한국어 교수-학습 맥락에서 ‘무엇’을 ‘어떻게’ 개선해야 할 것인지를 논의하는 것은 한국어교육이 보다 더 향상되기 위해서 반드시 필요하며 특히 몽골 지역과 같이 많은 연구자들의 관심을 받지 못하고 있는 국외 한국어교육 현장에 절실하고 유의미할 것으로 사료된다. 실증주의적 평가관, 대안주의적 평가관, 비판이론적 평가관의 개요를 요약하면 다음과 같다.

먼저, ‘실증주의적 평가관’은 개별적인 언어 요소들을 얼마나 잘 알고 있는가를 ‘측정(measurement)’하기 위하여 선다형 문항을 통해 신뢰성과 과학성을 최고 덕목으로 추구하는 것이 핵심이다. 즉, 시험은 객관적이어야 하고 객관적일 수 있다는 신념하에 문항을 개발할 때에도 표준화된 형식을 유지하며 인간의 언어 지식을 과학적으로 평가하려 한 것이 실증주의적 평가이다. 따라서 실증주의적 평가 도구는 주로 ‘고비중 시험(high-stakes test)’을 통해서 수험자의 취업이나 진학, 승진 등 중대사 결정에 영향력을 행사한다. 현재 몽골에서도 큰 관심을 받고 있고 응시자수가 급증하고 있는 TOPIK이 실증주의적 평가관에 입각한 고비중 시험의 전형적인 예이다. 고비중 시험은 시험 점수의 객관성이나 공정성을 가장 중요하게 여기므로 신뢰성이<sup>3)</sup> 타당성<sup>4)</sup> 보다 우선한다. 선다형 평가는 측정하고자 하는 특정한 영역에 대해서는 객관적이고 믿을 만하게 측정할 수 있지만, 진정한 언어 사용 능력이나 말하기, 쓰기 등의 표현 영역은 그것의 본질을 제대로 평가할 수 없기에 타당도는 낮을 수밖에 없다(지현숙 2012:85).

이와는 대조적으로, ‘대안적 평가관’은 실증주의적 견해의 평가를 극복하기 위한 시도 전반을 말한다. 기존의 실증주의적 평가의 한계로 지적된 타당도가 낮은 단점, 언어의 투명성에 지나치게 의존하는 문제점 등을 비판하면서 평가가 근본적으로 추구해야 할 ‘타당도’를 최우선으로 추구하므로 ‘참된’, ‘실제적인’, ‘의사소통적’ 평가라고 불리기도 한다. 대안적 평

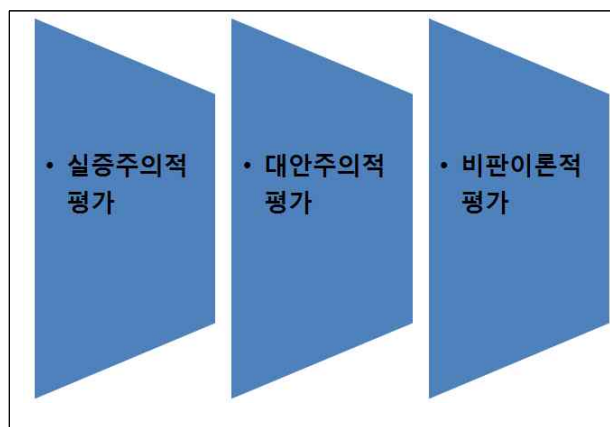
3) ‘신뢰성(reliability)’이란 언어 능력을 측정한 결과가 동일한 대상, 동일한 조건 하에서 재측정 하여도 그 결과가 똑같이 나올 수 있는가의 정도를 말한다. 즉 얼마나 일정하게 평가의 결과가 산출되는가에 관한 ‘점수’의 문제를 중점적으로 다루는 것이 신뢰성 논의이다. 평가의 신뢰성은 대부분 평가 문항이나 채점자, 시험 시간 등에 의해 결정된다. 수험자의 점수가 일관성 없이 나오는 신뢰도가 낮은 평가는 그 평가가 애초에 측정하고자 한 목표가 무엇인가에 대해서 의심하게 만들기 때문에 타당성까지도 떨어지는 평가가 된다(줄고 2006 참조).

4) ‘타당성(validity)’이란 평가가 애초에 평가하고자 한 것을 평가하고 있는가에 관한 특성을 가리킨다. 평가하고자 하는 내용 영역에서 얼마나 적절하게 언어적 표본을 추출하느냐에 따라 ‘내용 타당성’이 높아질 수 있으므로 평가의 목표에 맞도록 내용이 제한되고 그 속에서 적절한 내용 항목들이 선정되어야 한다. ‘구인 타당성’은 기준과 내용을 평가를 위해 일반적인 구성 체제로 통합하는 개념을 말한다. 즉 평가하고자 하는 언어 능력을 설명하고 해석하기 위해 만들어낸 모형이 타당해야 한다는 것이다(줄고 2006 참조).

가관에 입각하면 언어의 사용에 초점을 두게 되며 학습을 향상시키고 유도하는 유익한 정보를 제공하며 학습자의 수행에 초점을 맞춘 절대평가 방식을 취한다. 기존의 실증주의적 평가와 가장 분명하게 대조되는 것은, 수험자가 '무엇을 할 수 없는가'보다 '무엇을 할 수 있는가'를 추론(judgment)하고자 한다는 점이다. 이를 통해 평가의 경험이 이후의 언어 학습에 긍정적인 영향을 끼칠 수 있도록 최대한 배려하려는 것이 대안적 평가라고 할 수 있다. 실증주의적 평가가 '평가를 위한 평가'라면 대안적 평가는 '가르침을 위한 평가'라 할 만하다. 대안적 평가는 수험자가 의사소통 상황에서 어떻게 그 언어를 실제로 사용하는가의 '진정성(authenticity)'을 주시하며 특히 말하기와 관련해서는 진정한 '대화 능력'을 추론하는 것에 관심을 둔다. 또한, 언어 기술의 통합을 추구하므로 듣고 나서 말하기, 읽은 후 쓰기와 같은 통합적인 언어 능력을 평가하는 문항 유형 개발에 관심을 둔다. 포트폴리오, 자가 평가, 동료 평가 등의 방식을 사용하므로 주로 질적 평가에 해당되고 학습자 중심적인 평가이다.

한편으로 '비판이론적 평가관'은 평가의 사회정치적인 단면에 주목하여 평가 도구가 가진 부정적인 측면 즉, 평가의 권력화나 잘못된 시험의 사용 양상 등을 분석하고 비판적으로 담론화하는 관점을 말한다. 비판이론적 평가에서는 언어 교육의 상대적인 자율성을 중시하고 교육이란 대화를 통해 사회적이고 문화적인 책임을 일깨워 세상을 변화시킬 수 있어야 함을 강조한다. 따라서 언어 시험의 개발 절차를 면밀히 검토하고 시험 결과의 사용 양상을 비판적으로 분석하여 교사, 학습자, 유학생 선발 책임자, 인사 담당자, 학부모 등 시험 관련자(stake-holders)의 적극적인 개선 행위를 촉구하고 평가를 포함한 교육 전반에 대하여 비판적인 참여가 중요함을 강조한다. 다시 말해서, 비판이론적 평가관은 실증주의적 평가가 가진 지나친 경제적 효용성에 대해 문제를 제기하면서 언어 시험이 사회정치적으로 잘못 이용된 사례들을 공개하고 개선하기를 촉구하므로 실증주의적 평가관과 대립되는 관점이라 할 수 있을 것이다. 비판이론적 평가관은 발전하여 시험은 윤리적으로 민감해야 하며 언어 시험은 결국 세상 안에서 '책임'을 져야한다는 논리로 계승되고 있다(Hamp-Lyon 2000). 비판이론적 평가관이 가지고 있는 특징은 다음과 같다: 첫째, 시험의 윤리와 사회적 책임을 강조한다. 둘째, 시험 점수를 사용할 때 야기될 수 있는 권력 남용을 비판하고 시험의 오용이 낳는 문제점들을 포착하여 이를 개선하고자 한다. 셋째, 실증주의적 평가가 강조하는 경제적 효용성이나 신뢰성 추구에 반대한다(지현숙 2012:88-89). 이상에서 약술한 대표적인 언어 능력 평가관들을 그림으로 나타내면 다음과 같다.

<그림 1> 언어 능력 평가의 주요 관점



## 2. 비판이론적 관점에서 본 몽골에서의 한국어 평가

몽골에서의 한국어교육은 1991년 몽골국립대학교가 한국어학과를 세운 것으로 본격화되었다. 2009년까지의 집계에 따르면 25개의 대학교에 한국학과 혹은 한국어학과가 개설되어 있으며 2,735명의 학부생이 재학 중인 것으로 보고되었다<sup>5)</sup>. 2009년도 4월에 집계된 몽골의 한국어과 설치 현황은 <표 1>과 같다.

<표 1> 몽골의 한국어과 설치 현황

구분	학교명	전공 학과	학년					계
			1	2	3	4	5	
국립	국립사범대학교	한국어교사	44	45	25	7		121
	몽골국립대	한국학	32	25	32	32		121
		한국어-번역	1	4	2			7
		한국어-통역	1	1	1			3
	국립울란바타르대	몽골-한국어학	35	27	34	29		125
	흐드대학교	컴퓨터-한국어	29	31				60
	과학기술대	엔지니어 준비 한국어	26	2				28
		엔지니어교사 /영-한국어/			18	28	26	72
		엔지니어교사 /한국어-영어/	23	35	16	22	7	103
	도르노드대	한국어-번역		10	11	6		27
	* 한몽기술대학교	한국어-번역	36	16				52
	<b>국립 소계</b>	<b>7개 대학</b>	<b>227</b>	<b>196</b>	<b>139</b>	<b>124</b>	<b>33</b>	719
사립	인문대학교	한국어번역	15	20	16	22		73
	이흐자삭	한국어, 한국학	19	24	39	16		98
	어르헝대학교	한국어-번역	27	18	28	23		96
	어트경탕게르대	한국어-번역	27	22	22	13		84
	가자르친대	한국어-관광	12	22	36	21		91
	유러아시아대	한-영-번역	12	5	10			27
	몽골민족대	한국어-한국학	13	17	11	14		55
	몽흐아노대학	한국어-번역	11	6				17
	어유대학	한국어-관광	18	10	10	12		50

5) 주몽골 한국 대사관 사이트 [mng.mofat.go.kr](http://mng.mofat.go.kr) 참조

	세울렉대	한국어-번역	19	15	48	23		105
	울란바타르대	한국어-한국학	26	30	21	22		99
		몽골어-한국어학	26	19		20		65
		한국어 통역	139	101	65	61		366
	헬손을라츠대	한국어-번역				6		6
	신다르항대학	한국어-번역		17	11	5		33
	엥흐어르출렁대학	한국어-번역	42	37	26	42		147
	* 후레대학교	한국어-번역	19					19
		컴퓨터, 엔지니어학 / 한국어/	241	218	46	40		545
	* 다르항대학	한국어-번역	15			10		25
관광학-한국어					15		15	
<b>사립 소개</b>		<b>16개 대학</b>	<b>681</b>	<b>581</b>	<b>389</b>	365		2016
<b>합계</b>		<b>23개 대학</b>	<b>908</b>	<b>777</b>	<b>528</b>	<b>489</b>	<b>33</b>	<b>2735</b>

최근 들어 몽골에서 한국어교육이 양적으로 증대되고 있는 것은 분명하다. 그 요인은 한국 통계청 자료와 주몽골 한국 대사관 사이트, 성비락(2005, 2009), 강신(2007) 등을 참조할 때 다음과 같이 분석될 수 있을 것이다.

첫째는 한국에 파견되어 근로자로 일할 수 있는 기회가 늘어난 것이 한국어 학습자의 증대에 크게 기여했을 것으로 판단된다. 2005년부터 개정·시행된 외국인산업기술연수제로 인해 한국에 입국하게 된 몽골 근로자의 수가 급증했는데 2010년 집계로 한국에 체류하고 있는 몽골인 29,920명 가운데 41%인 12,398명이 EPS한국어능력시험에 합격한 자들이다. 이와 같은 결과는 최근 몇 년 사이에 한국어 정규과정 외 학원 수까지 급증하는 결과를 파생하였다. 시험일이 다가오면 과외나 한국어 학원의 수강 등을 통해 한국어를 배우려는 학습자의 수가 급격히 늘어난다고 보고되는(성비락 2005, 김명권 2011 등) 것은 어쩌면 당연한 결과인지도 모른다.

둘째는 2000년대 들어와서 두드러진 한국학과 졸업생의 높은 취업률이 크게 작용했을 것이다. [표1]과 같이 한국학, 한국어-한국학, 한국어번역학, 몽골한국어학, 관광-한국어 등 한국(어)과 관련된 다양한 이름의 전공 및 학과 출신들은 한국어통역사, 관광안내원, 한국어교사, 한국어-몽골어교사, 연구자 등으로 진출하고 있으며 기업체로는 몽골상공인회에 가입한 약 150개의 대기업 및 중소기업에 취업하고 있다. 이미 삼성물산, 현대자동차, 한국통신 등의 대기업과 자동차, 건축, 제조/서비스업 등 다양한 한국 중소기업들이 몽골에 진출하여 있으므로 문서 전문번역이 가능한 한국학과 출신이 취업하기에 유리하다.

셋째는 이른바 ‘한류’로 얘기되는 드라마, 가요, 영화, IT 산업 등에 분 한국 열풍이 한국어에 대한 관심을 증폭시켰다. 한류는 한국어교육의 활성화에 직접적인 영향을 준 것은 아니나 한국어 학습에 동기를 부여하는 역할을 하였다고 판단된다. 한류는 문화적 측면에서 가요, 영화, 드라마 시장에서 두드러진 경향을 보이며, 경제적인 요인에 의해서도 상당한 자극 요인이 되고 있다. 한류의 영향으로 한국 문화 혹은 한국어 학습에 적극 접촉하는 수치

가 몽골 국내외에서 줄잡아 3만 명에 육박하니 인구 비례로 보면 몽골에서 한국어를 배우고 있고 배우고 싶어하는 잠재인구까지 고려했을 때 상당한 수준에 이른다. 또한, 몽골인의 한국에 대한 경제적 선호도 높아 한국어 학습자 수의 증가를 촉진하기도 한다(성비락 2005:95)<sup>6)</sup>.

상술한 한국어 학습의 열기는 TOPIK, EPS한국어능력시험 등 고비중 한국어 시험의 응시자의 급증으로 확인된다. 특히 TOPIK의 경우 몽골은 국가별 응시자 가운데 일곱 번째를 차지하고 있다. 1999년에 200명이었던 몽골의 TOPIK 응시자는 2010년 들어 1,014명을 기록하여 5배 이상 증가하였다.

## 2.1 몽골의 한국어교육 현황

발표자는 비판이론적 평가관에 의거하여 몽골에서 이루어지고 있는 한국어 교육의 현황을 분석하고자 한다. 특별히, 대학을 중심으로 한 한국어 교육기관이 어떠한 한국어 학습 목표에 의거하여 운영되고 있으며 평가와 관련해서 어떠한가를 분석할 것이다. 이는 외국어교육에서 평가는 교수-학습과 밀접한 관련을 맺고 있기 때문이며 몽골에서의 한국어 교육과정 중에서 특히 평가의 영향력은 심대하기 때문이다.

발표자는 몽골 내 대학교의 한국어 교육과정을 크게 네 가지 유형으로 분류하고자 한다. 첫째가 인문사회계열, 기술공학, 의학 등을 전공하기 위한 기초학문적인 소양을 키우는 ‘유학생 양성과정’이다. 둘째는 초·중·고등학교 학생들을 가르치기 위한 ‘외국어로서의 한국어 교사 양성과정’이고 셋째는 한국 기업에 취업할 직업 목적 학습자들을 위한 ‘서류 번역 전문가 양성과정’이며, 네 번째는 몽골의 관광 상품을 판매하기 위한 ‘통역사 양성과정’ 등이 그것이다.

‘유학생 양성과정’은 한국에 유학생으로 나갈 예정인 한국어 학습자를 대상으로 한 학문 목적 한국어 프로그램을 가리킨다. 이를테면, 몽골국립대학교의 외국어문화대학 내 한국학과 안에서 세분화되는 ‘한국어교사-통역전공’과 ‘한국어-지역학전공’ 가운데 후자가 대표적인 유학생 양성과정에 해당된다. 몽골 대학의 세부적인 교육과정을 살펴보면 “한국어와 한국학이 혼재되어 있고 이는 졸업 이후 진로와 밀접한 관련이 있다(강신 2007:159)”.

대부분의 한국학과 졸업생이 희망하는 진로는 몽골 내 한국 회사에 취직하거나 관광가이드로 일하거나 또는 한국에 나가 유학하는 것으로 알려져 있다. 몽골 대학에서 전공으로 습득한 한국어 능력은 한국 관련 학문의 기초가 되면서 중요한 도구가 된다. 한국교육개발원의 연도별 외국인 유학생 상위국가의 변동을 집계한 2010년 통계에 따르면, 중국(14만5천9백명)→몽골(2196명)→베트남(1667명)→일본(1350명)으로써 몽골이 2위를 차지하고 있음을 확인할 수 있다. 몽골 유학생의 한국 유학 현황을 세부적으로 살펴보면 [표2]와 같다.

6) 대부분의 문헌에서 한국어를 전공하면 다른 전공에 비해 급여가 높은 편이어서 한국어 전공자의 수는 계속 증가할 것으로 보았으나, 발표자가 최근에 몽골 유학생을 대상으로 조사한 결과 이제는 한국학과 출신이 포화상태라 취업 경쟁이 치열한 상황이라고 한다.

<표 2> 몽골 한국 유학생 현황<sup>7)</sup> (2008년 4월1일자)

교육기관	어학연수	대학(2년제 포함)	대학원	소계
대학	24	79	27	130명
아동	Ulaanbaatar International school 40명 Ulaanbaatar Elite International School 6명 Mongol-Korean School 125명 American School 30명			201명
총계				331명

몽골의 학문 목적 한국어교육과 관련하여 김명권(2011)은 몽골 현지 대학에서 교양 과목 혹은 전공으로 한국어의 선수 학습이 이루어진 학생의 다수가 한국으로 유학을 가기 때문에 한국에서 학부 과정 유학생의 비중보다 석사 과정 유학생의 비중이 많은 높다고 분석하였다. 몽골 내 학문 목적 학습자는 모국어인 몽골어를 통해 교양 과목을 수강하여 학부에서 필요한 기초적 지식을 쌓으면서 동시에 한국어 능력을 중급 수준 이상으로 함양해 가는 경로를 겪는 것으로 보인다. 그 후 한국 유학을 떠나 대학원 과정을 이수함으로써 전공에 보다 충실한 학문적 지식을 키워 말 그대로 전공자가 되는 것이다. 그러므로 몽골에서 한국어 교육과정은 중고급 수준에서는 ‘내용 기반 교수법’ 혹은 ‘병존 교수법’ 등과 같이 한국어와 전공 내용과의 연계성을 보다 많이 확보할 수 있는 교수법을 사용하여 한국 유학에 필요한 어학 및 내용학을 동시에 교육할 수 있도록 하는 것이 필요하다고 보인다.

‘외국어로서의 한국어 교사 양성과정’은 몽골 내 초등학교, 중학교, 고등학교에서 외국어로서 한국어를 배우는 학생들을 가르칠 교원을 양성하는 전공을 말한다. 특히 국립사범대학의 경우 2006년 이후 한 해 25 내지 30명의 한국어 교원이 나오고 있다. 몽골 정부의 적극적인 지원으로 사범대 출신은 교사로서의 자격을 갖추 수 있게 교육과정을 구비해야 할 것이며(김명권, 2011:464) 교사로서 합당한 대우를 할 수 있도록 제도적인 장치를 마련해야 한국어 교사 양성과정의 질적 수준이 확보될 수 있을 것이다.

‘서류 번역 전문가 양성과정’은 몽골에 한국 회사가 대거 진출하면서 높아진 사회적인 요구를 충족하고 서류 번역 업무 등에 필요한 전문 인력을 키우는 것이 주요 목적인 프로그램이다. 정확하고 신속한 번역은 사회경제적인 측면에서 중요성이 적지 않은 바, 한국어 전문 번역가를 길러내기 위한 밀도 있는 교육 프로그램의 개발이 절실하다고 할 수 있겠다.

끝으로 ‘통역사 양성과정’은 날로 인기와 관심이 높아지고 있는 몽골의 관광 상품을 판매하기 위한 인력을 양성하기 위한 프로그램을 가리킨다. 높은 급여 덕분에 한국(어) 관련 전공자의 희망 직종 제1순위가 관광 안내원이라고 알려져 있다. 이러한 선호에 부합할 수 있도록 전문성을 갖춘 한국어 통역사를 길러내기 위한 체계적인 한국어 통역 전공 프로그램을 설치하고 운영해야 할 것이다.

향후 몽골 내 대학교의 한국어 교육과정은 학습자의 요구(needs)에 부합하는 방향으로 설계되었는가를 검토하여 개별적인 한국어 학습 목적을 효율적으로 달성할 수 있는 교육 내용으로 개선될 필요가 있다. 또한 전공자가 아닌 일반인을 대상으로 한 한국어교육 과정에서는 김명권(2011)에서 제언한 바와 같이, 한국어 생활 능력 향상을 위한 목적과 EPS한국

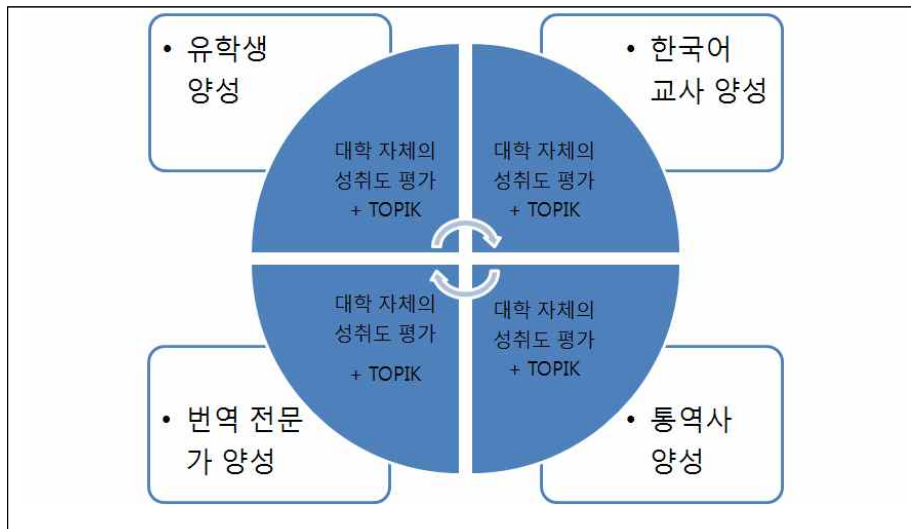
7) 주몽골 한국 대사관 사이트에 2012년 6월2일자로 올라와 있는 자료임.

어능력시험 준비를 위한 목적 두 가지로 나누어 교육을 진행시키면서 그 구성비를 맞추어 생활이나 직업 현장에서 사용할 수 있는 한국어 숙련도를 갖도록 개선되는 것이 바람직하다.

## 2.2 한국어 평가가 몽골의 한국어교육에 미치는 영향

이상에서와 같이 발표자는 몽골 내 대학교의 한국어 교육과정을 ‘유학생 양성과정’, ‘외국 어로서의 한국어 교사 양성과정’, ‘서류 번역 전문가 양성과정’, ‘통역사 양성과정’ 등으로 나누었다. 이와 같은 한국어 교육과정들은 개별적인 한국어 평가 방식을 채택하고 있으면서 동시에 하나의 고비중 시험 점수를 중대사 결정에 활용하고 있는 것으로 조사되었다. 이를 도식화하면 <그림 2>와 같다.

<그림 2> 몽골의 과정별 한국어 시험의 사용 현황



그림에서 알 수 있듯이 몽골 대학교의 한국어 교육과정은 그 목적이 무엇이든지 자체적으로 개발하여 시행하는 성취도 시험 외 TOPIK 점수를 반영하여 당락, 급여 우대 등을 결정한다. 몽골사범대학을 제외한 다른 대학에서 한국어 교사 양성과정을 졸업한 예비교사의 경우 중급 이상의 TOPIK 점수는 거의 필수적이며 통번역사, 관광통역사의 경우에도 TOPIK 점수가 얼마인가에 따라 대우나 급여가 달라지는 것으로 조사되었다.

한국 내와 해외를 막론하고 TOPIK을 비롯한 고비중 한국어 시험의 비중은 날로 커지고 있다. 교육인적자원부는 2010년부터 외국인 유학생의 입학 요건을 TOPIK 3급으로 정해 놓았으며 노동부는 베트남, 필리핀, 몽골, 태국, 인도네시아, 스리랑카 등 외국인 고용허가제 한국어시험 부과 대상국들에서 연간 4만여 명이 EPS한국어능력시험을 거쳐 입국할 수 있도록 제도화하였다<sup>8)</sup>. 2011년 7월 29일까지의 집계로, 24,000명의 몽골인이 이 제도를 활

8) ‘고용허가제’는 외국 인력을 고용하려는 사업자가 직종과 목적 등을 제시할 경우 정부(노동부장관)가 그 타당성을 검토하여 허가여부를 결정하는 외국인력 도입정책을 말한다. 2004년 8월에 처음 시험을 실시하였고, 매

용하여 한국에 일을 하기 위하여 체류했던 경험이 있거나 체류 중, 혹은 한국에 가기 위하여 준비하고 있다(김명권 2011).

이러한 상황으로 말미암아, 그간 한국어는 물론 학업 능력이 부족한 유학생을 일단 입학 시켜 놓고 아무런 관리나 보완 없이 개인의 몫으로 방치했던 한국의 일부 대학들은 이러한 지침을 어떻게 수용할 것인가 각종 묘안들을 짜내고 있는 실정이다. 결혼이 계기가 되어 한국에 정착한 결혼이주여성에게도 TOPIK 점수에 따라 각종 장려금을 주는 제도를 운영하게 됨에 따라 다문화센터 등지에서 TOPIK 준비반을 개설하여 운영하는 일도 늘어나고 있다. 2012년 25회 TOPIK에는 김포 이주 여성 센터와 진도군 다문화 가족지원센터 등 9개 지역의 다문화 가정 여성 응시자 111명이 단체로 응시하기도 하는 진풍경이 펼쳐지기도 했다.

지금의 현실을 보면, 한국어를 가르치는 교육기관이라면 국내든 국외이든, 규모가 크든 작든 TOPIK의 영향력에서 자유롭지 않은 것으로 보인다. 이러한 TOPIK의 권력화와 편중성은 한국어 능력 평가를 비롯한 교수-학습의 현장 전반에 적잖은 문제를 야기한다. 그것은 다음과 같다.

첫째, 한 국가나 교육기관의 교육이 얼마나 질적으로 우수한가는 ‘평가’가 얼마나 체계화 되어 있고 타당한가가 결정적이다. 그런데 적잖은 연구가 TOPIK의 타당성과 신뢰성에 문제를 제기하고 있으며 해마다 개선 방안 연구가 이루어져 왔음에도 여전히 근본적인 문제 해결은 되지 못하고 있다. 이는 일차적으로 TOPIK을 설계하고 출제하는 연구진의 절대다수가 부족하고 평가를 전공한 전문가가 아닌 것에 기인하며, 보완의 중요성을 내세우면서 평가 연구에 필요한 기초적인 자료조차도 공개하지 않아 발전적 연구를 가로막고 있다고 보인다. EPS한국어능력시험의 경우 타당성은 더욱 낮은데 읽기 영역의 문항 하나를 대표적인 예로써 제시하면 다음과 같다. 한국어 ‘읽기’ 능력을 측정하기 위한 문항이 아니라 한국어 문제 아래 번역된 몽골어를 보고 ‘주차금지’에 해당하는 ‘세상지식’을 평가하기 위한 것이어서 타당하지 않다.

### <그림 3> EPS한국어능력시험의 읽기 문항<sup>9)</sup>



둘째, 언어 능력 평가는 그 평가도구의 쓰임에 따라 다양해야 함을 자명한 사실이거니와 현재 많은 외국어 평가도구들이 다양하게 만들어져 시행되고 있음을 우리는 보아 왔다. 그러나 한국어 능력을 평가하기 위한 도구는 TOPIK에만 집중되어 무소불위의 권력을 자랑하면서 15년 이상을 독주해 왔다. 학문을 할 유학생에게 필요한 시험과 한국 회사에서 일할 노동자를 선발하기 위한 시험과 결혼이주여성이 한국에 뿌리내리며 한국 국민으로 살아가는데 필요한 한국어 시험은 엄연히 달라야 한다. 시험 목적별로 차별화되지 않은 등급 체계,

년 3,000명을 그에 해당하는 인원을 뽑아 3년 동안 한국에서 일을 할 수 있는 비자를 준다.

9) 김명권(2011: 456)에서 제시된 <그림 1>을 재인용하였다.



근거가 약한 등급기술(level descriptions), 천편일률적인 문항 유형, 배점의 낮은 타당성 등이 약점으로 비판되는 TOPIK만으로 시험 결과의 사용처가 다른 수요를 감당하기 어렵다. 더욱이 몽골의 네 가지 한국어 교육과정 모두가 TOPIK 점수에 따라 당락, 취업 후 대우 등이 달라진다고 하니 한국어 평가도구의 다양화는 시급하다.

셋째, 한국어 고비중 시험의 강세, 권력화로 인해 한국어교육의 상대적인 자율성은 크게 훼손되고 있다. 김명권(2011)에서 지적한 대로, 대학기관이 아닌 사설 학원이나 세종학당, 국내 대학이 세운 한국어교육원에서도 EPS한국어능력시험이 아닌 TOPIK에 맞추어져 있는 교육과정을 가르치고 있는 실정이니, 결코 가볍게 볼 일이 아니다. 현재 집단을 형성해 한국어를 교육하는 기관은 대부분이 TOPIK 준비에 집중하고 있으며 어휘/문법적 지식을 평가하는 선다형 시험 준비에 열중한 나머지 갈수록 말하기 능력은 저하되고 있는 실정이다.

이제 한국어교육은 학습자의 한국어 의사소통 능력을 키우는 데에 주력해야 하지만, 사회적이고 문화적인 책임을 일깨워 세상을 변화시킬 수 있는 것에도 기여해야 한다. 예컨대, 어떤 한국어 교사는 자신이 가르치고 있는 반월공단 외국인 노동자에게 절실하게 필요한 한국어 기술(병가나 월차를 신청하는 전화하기, 은행에서 송금하기 등)을 연습하게 할 수 있을 것이다. 또는 어린 나이에 한국 남성과 결혼할 몽골 여성에게라면 남편과 평등한 부부생활을 해가는 데 필요한 소양과 결혼이주여성으로서 절실하게 필요한 언어를 가르쳐서 동등한 가족의 구성원으로 살아가는 법을 교육하는 것에도 일조할 수 있어야 한다.

### 3. 평가 쇄신을 통한 몽골 지역 한국어교육의 활성화 방안

지금까지 연구자는 언어 능력 평가의 다양한 패러다임을 정리하고 비판이론적 관점에서 현재까지의 고비중 한국어 능력 시험이 몽골의 한국어교육에 어떤 영향을 주고 있는가를 살펴보았다. 물론, 몽골에 국한되는 외국어로서의 한국어 교육의 현황과 평가의 개선을 통한 발전 방향을 제안하기 위해서는 상황 분석만으로는 거시적이고 입체적인 처방이 나오기 어렵기에 발표자가 선불리 예단한 측면이 없지 않을 것으로 생각된다. 그럼에도 비판주의적 평가관을 근간으로 몽골에서의 한국어 능력 평가의 여러 문제들을 분석한 것은 평가야말로 한 국가의 교육 수준을 판가름하는 중요한 지표가 되기 때문이다. 지금까지의 분석을 기초로 하여 향후 몽골에서의 한국어교육이 질적으로 진보하고 활성화되기 위해 지향해야 할 바들을 제시하면 다음과 같다.

첫째, **한국어 평가 전문가를 양성하고 전문적인 평가 연구기관을 육성하여 ‘평가 연구의 선진화’를 이룩해야 한다.** 몽골에서의 한국어 교육기관이 중간고사/기말고사 등의 성취도 시험 하나를 만들더라도 갖가지의 교수-학습 상황들을 고려해야 하며 매단계마다 의사결정을 내려야 하는 어렵고 복잡한 작업이 요구된다. 하물며 외국어 교육의 선진화 수준을 판단하기 위한 중요한 기준이 되는 ‘고비중 시험’의 경우에는 전문성이 강하게 요구되므로 한국어 능력 평가를 연구하는 전문 연구기관과 연구자의 수급이 하루빨리 이루어져야 하겠다. 한국어 평가의 이론적 토대를 선진화하고 굳건하게 하려는 노력은 상당히 시급하다. 앞서 검토한 바대로 실증주의적 평가 외 대안적 평가 혹은 비판이론적 평가 등 다양한 평가의 철학과 관점에 대해 개방하고 연구하며, 적용할 수 있어야 하겠다. 이는 몽골에서의 한국어 능력 평가와 한국어 교육 전반이 발전하고 활성화되기 위한 가장 중요하고도 기본적인 사안이다.

둘째, 다양한 한국어 능력을 평가할 수 있는 ‘다양한’ 고비중 시험들이 개발되어야 한다. TOPIK이 공신력 있고 신뢰도 높은 시험임에는 의심의 여지가 없다. 그러나 애초에 TOPIK은 일반 목적의 한국어 학습자를 평가하기 위한 목적으로 만들어진 시험이다. 그간 개선 방안 연구로 다소의 변화는 있었으나 본질적으로 혁신되지는 못했다. 일반 목적의 학습자를 평가하기 위해 설계된 시험이 유학생, 취업 희망자, 결혼 이주 등 모든 목적을 충족하기 위해 통용되어서는 곤란하다. 또한, 한국에 가서 일할 노동자를 대상으로 개발되고 시행되고 있는 EPS한국어능력시험은 최소한의 타당도도 신뢰도도 확보하고 있다고 보기 어렵다. 예컨대 우리가 만약, 몽골 내 한국어 수요의 41%를 차지하는 EPS고용허가제를 준비하는 한국어 학습자를 대상으로 하여 어떠한 시험을 만든다면 이들을 선발하는 일과 연관되는 한국 정부 관계자, 한국 회사의 인사 담당자, 수험자(학습자), 한국어교사 등을 대상으로 직업 목적 한국어 시험이 평가해야 하는 바(한국어 능력 수준, 한국어 사용 상황, 의사소통 능력을 구성하는 요소 즉, 평가 기준 등)를 조사하고 그 결과를 반영한 시험 설계가 이루어져야 할 것이다. 이러한 절차로 문항이 개발되어야 비로소 타당한 평가 도구가 될 수 있다.

셋째, 각종 한국어 능력 시험은 각각의 시험이 추구하는 목표에 부합하는 ‘타당한’ 평가 도구를 개발해야 한다. 시험의 타당화는 해당 시험의 점수를 통해 특정한 시험이 가진 고유한 목적을 충족할 수 있도록 뒷받침할 만한 근거를 마련하는 과정이다. 몽골 현지를 조사한 문헌에 따르면, 한국 내 대학 한국어 교육기관에서 사용할 목적으로 개발된 서울대학교, 연세대학교, 고려대학교 한국어 교재들을 다수 사용하고 있다. 몽골 내 한국어 학습 환경과 맞지 않은 내용들이 다수 포함되어 있고, 모국어 배경을 고려한 문법, 어휘 기술이 되어 있지 않으므로 학습자의 만족도는 높지가 않은 것이 사실이다. 그럼에도 평가는 이루어져야 하므로 교재에 수록되어 있고 수업에서 다룬 문법과 어휘들을 중심으로 중간고사, 기말고사 등의 성취도 평가를 시행하고 있다. 따라서 취업 목적의 학습자에게나 일반 목적의 학습자 그 누구에게도 부합하지 않는 교수-학습이 이루어지고 있다고 보인다. 이같은 상황에서 평가는 더 말할 나위 없이 낙후되어 있고 요구에 충실하지 못하다고 볼 수밖에 없다. 이제 한국어교육에서 평가 영역의 연구는 타당성 확보에 집중되어야 한다. 또한 시험 개발자는 이 시험이 정확히 수험자의 어떤 한국어 능력을 평가하고자 하는 것인지 시험 결과를 해석하기 위한 믿을 만한 근거를 제공할 수 있어야 하겠다. 탄탄한 언어 교육적 철학을 배경으로 하여, 시험이 언제, 누구와, 어디에서, 무엇을 하며 한국어를 사용하는 것인지에 대한 맥락을 제공하며, 직관과 경험이 아니라 이론을 기반으로 하며, 타당성에 대한 근거 자료들을 확보할 수 있어야 한다. 그래야만 그 시험은 명실상부한 고비중 시험이 될 수 있다.

끝으로, 고비중 시험뿐만 아니라 소규모의 한국어 교육기관이 시행하는 ‘저비중 시험(low-stake tests) 즉, 교실 평가’를 개선하는 것에도 관심을 기울여야 한다. 흔히 한국어교육에서 ‘평가’라고 하면 TOPIK이라는 고비중 시험을 연상하는 경우가 많다. 그런데 실제로 한국어 학습자는 자신의 학습이 일어나는 현장에서의 퀴즈, 중간시험, 기말시험 등의 교실 평가를 가장 자주 경험하므로 오히려 이것이 더 중요하고 연구될 필요가 크다. 시험을 통해 지금까지 한국어 학습에서의 난점들을 찾아내고 앞으로의 효과적인 한국어 학습의 방향을 잡아 나갈 수 있어야 할 것이다. 이러한 점에서 몽골의 한국어 교육기관 내 교실 단위에서 행해지는 시험들을 재점검하여 이론과 근거를 가지고 개선하는 것은 그 의미가 크다.

본 발표에서는 비판이론적 평가관을 개념화하고, 몽골 지역에서의 한국어 평가 현황을 비판이론적 평가의 관점에서 검토하였으며 몽골 내 한국어교육이 활성화되기 위해서 평가의 개선 방안을 논의하였다. 줄고의 비판적 인식이 계기가 되어 한국어 능력 평가를 둘러싼 이

론적, 실행적 결함들이 다소라도 해소됨으로써 향후 몽골 내 한국어교육이 더욱 진보하고 활성화될 수 있기를 바란다.

## 참고문헌

- 강바타르 어요(2011) 몽골 내 대학교들의 한국어교육의 현황과 방안: 한국어 문법을 중심으로, 창원대학교 대학원 석사학위 논문.
- 강신(2007), 몽골에서의 한국어교육의 현황과 과제, 몽골학 22 147-168쪽, 한국몽골학회.
- 곽연화(2010), 몽골 이주노동자 자녀를 위한 한국어교육과정 개발 연구:재한몽골학교 초등한국어교육과정을 중심으로, 경희대학교 석사학위논문.
- 권성훈(2009) 몽골 대학들의 한국어교육, 한국어문학연구학회.
- 김명권(2011), 몽골의 한국어교육 현황과 그 발전방향 제언, 한어문교육 25, 451-477쪽, 한국언어문학교육학회.
- 김정숙(2011), 시행 결과를 통해 본 한국어 능력시험의 발전 양상 연구, 이중언어학 46 1-17쪽, 이중언어학회.
- 김정숙·이동은·지현숙·김유정·진대연(2006), ‘한국어 말하기 능력 평가를 위한 기초 연구 및 평가 모형 개발’ 최종보고서, 국립국어원·한국어세계화재단.
- 민병곤(2005), 한국어 능력시험의 운영 현황 및 과제, 한국어교육 16-3, 국제한국어교육학회.
- 박동호·김유미·김현정·신동일·이영식·조수진·지현숙(2012), 한국어 능력시험의 CBT/IBT 기반 말하기 평가를 위한 문항 유형 개발, 국립국제교육원 최종연구보고서.
- 방성원, 우인혜(2008), 몽골 대학의 한국어 학습자와 교사의 요구 분석, 국어국문학 No150
- 성비락(2005). 몽골에서의 한국어교육 현황 및 발전 방향, 제22회 한말연구학회 국제학술대회 발표자료집.
- 성비락(2009), 몽골 한국어교육과정의 현황 및 발전 방향, 한국어문학 국제학술포럼 12권, 7-31쪽.
- 우인혜(2008), 국외 한국어 교재 개발을 위한 기초조사 연구-몽골 현지 한국어 교재 개발 사례를 중심으로, 비교한국학 Vol 16-2, 국제비교한국학회.
- 지현숙(2004a). 학습자 중심 한국어교육에서의 ‘대안적 평가’. 한국어교육, 15-2.
- 지현숙(2004b). 한국어 능력 평가에서의 의사소통 문화기술학의 적용. 이중언어학26, 이중언어학회.
- 지현숙(2005). 평가의 과제와 발전 방향. 한국어교육론I. 한국문화사.
- 지현숙(2006a). 한국어 구어 문법 능력의 과제 기반 평가 연구. 서울대학교 박사학위논문.
- 지현숙(2006b), 한국어 구어문법과 평가I-이론편. 하우.
- 지현숙(2012), 비판이론적 관점에서 본 고비중 한국어 시험의 타당화 방안, 한국어교육연구 7호, 81-103쪽, 배재대학교 한국어교육연구소.
- 최기호(2007), 몽골에서 한국어교육 현황과 과제, 문법교육 6호 187-211쪽, 한국문법교육학회.
- 최기호(2010) 몽골에서 한국어교육의 역사와 오늘, 나라사랑, 27-42쪽, 외솔회.
- 푸레브오치르 아디아수렝(2008), 몽골에서의 한국어 교재 현황과 개발 방안:울란바타르대학교 교재를 중심으로, 우석대학교 석사학위논문.

<Abstract>

The Research Tasks of Language Assessment for Activating Korean Education in  
Mongolia -Based on Critical Assessment View-

Jee, Hyunsuk(Paichai University)

The present study has examined the various views of language assessment and analyzed the present state of Korean assessment in Mongolia specifically focusing on critical assessment. The study attempts to criticize the bullish tendency of high-stake Korean tests like TOPIK which has harmed the independency of Korean education, and seeks for solutions to overcome this crisis.

On the basis of the above precautionary examination, the compatibility of critical theory assessment as an alternative to the present assessment of the Korean proficiency test has been discussed in the form of assessment and the effect on the theory of assessment in order to activate Korean education in Mongolia.

The study attempts to explore the key factors necessary for making progress in Korean learning and instruction in its theoretical basis and in the development and practice of the test. The following five factors were extracted from the study. Firstly, the study about the Korean assessment should be led by authorized professionals on language proficiency assessment under the supervision of a dependent research institute. Secondly, we need to try to develop a variety of high-stake tests of Korean language proficiency. Thirdly, depending on the purpose of each test, valid and adequate assessment tools must be created. Lastly, we need diverse low-stakes tests for: performance test, authentic test, colleague test etc.

## 한국어 학습자를 위한 문화 교육 방안 연구

장영아( UB대학교)

### <차 례>

1. 들어가기
2. 한국 문화 교육에 대한 이론적 논의
3. 문화 교육 자료와 활동
4. 결과

### 1. 들어가기

1959년 연세대학교 한국어학당이 설립되기 이전부터 시작된 외국어로서의 한국어 교육의 개념은 지금에서야 정립되어 가고 있는 실정이다. 특히 외국어로서의 한국어 습득에 대한 바람직한 방향 중 하나의 일환으로 문화 교육의 방법론이 확인되어야 하는 지경에 이르렀다.

외국어를 학습한다는 것은 언어 대 언어의 만남이라는 외국어 학습의 일차적 단계를 넘어서 문화 대 문화의 만남이라는 이차적 단계가 필요하고 도입되어야 하며 이를 통해 외국어 학습이 이루어지는 것이 바람직하다라는 관점을 가지고 본고를 작성하였고, 외국어 학습에 있어서 반드시 목표어의 문화라는 새로운 문화를 접하는 과정이 있게 된다.

그러므로 본 연구는 외국어로서 한국어를 가르치는 교수자들에게 한국어 문화 교육의 이론적 배경과 방안을 제시하고, 제시된 다양한 교육 방안을 활용하여 한국어 학습에 구체적으로 문화 교육을 실제적으로 활용하게 하는 데 목적이 있다.

### 2. 한국 문화 교육에 대한 이론적 논의

한국어 능력시험의 총괄 기준 중 사회문화적 맥락과 관련 있는 내용을 정리하면 다음 <표 1>과 같다.

<표 1> 한국어 능력 시험(TOPIK)의 평가 기준  
사회 문화적 요구와 기본 학습 목표-

1급	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 생존에 필요한 기초적인 언어 기능을 수행할 수 있는 능력</li> <li>● 매우 사적이고 친숙한 하제에 관련된 내용을 이해하고 표현할 수 있음</li> </ul>
2급	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 일상 생활에 필요한 기능과 우체국, 은행, 병원 등의 공공 시설 이용에 필요한 기본적인 기능을 수행할 수 있는 능력</li> </ul>

3급	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 일상 생활을 영위하는 데 별 어려움을 느끼지 않으며, 다양한 공공 시설을 이용하는데 필요한 언어 능력</li> <li>● 자신에게 친숙한 사적인 소재뿐만 아니라 친숙한 사회적 소재 이해 및 표현</li> <li>● 문어와 구어의 기본적인 특성을 구분해서 이해하고 사용할 수 있음</li> </ul>
4급	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 사회적 관계 유지에 필요한 언어 기능을 수행</li> <li>● 친숙한 사회적·추상적 소재를 비교적 정확하고 유창하게 이해하고, 표현할 수 있음</li> <li>● 자주 사용되는 관용적 표현과 대표적인 한국 문화에 대한 이해를 바탕으로 사회·문화적인 내용을 이해하고 사용할 수 있음</li> </ul>
5급	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 정치, 경제, 사회, 문화 전반에 걸쳐 친숙하지 않은 소재에 관해서 약간의 어려움은 있으나 이해하고 표현 할 수 있음</li> <li>● 공식적, 비공식 맥락과 구어적, 문어적 맥락에 따라 언어를 적절히 구분해 사용할 수 있음</li> </ul>
6급	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 정치, 경제, 사회, 문화 전반에 걸쳐 친숙하지 않은 소재에 관해서도 이해하고 표현할 수 있음</li> </ul>

문화 교육의 목표는 학습 단계에 맞게 이루어져야 하며 학습자들에게 한국 문화에 대한 흥미를 높이고 이해를 증진시켜 궁극적으로 목표 문화에 알맞은 행동을 보일 수 있도록 목표 문화를 제대로 판단할 수 있는 사고 능력을 갖추는 것이다.

한국어 교육에서 한국 문화 교육 내용을 정립하고 체계적인 문화 교육 내용의 범주화 작업을 마친 박영순(2002)이 제시한 문화 요소를 살펴보자.

박영순(200)에서 제시한 각 범주 별 문화 내용은 다음과 같다.

- 정신문화: 가치관, 민족성, 세계관, 정서, 상징체계, 사상, 종교 및 종교관'
- 언어문화: 언어학적 요소와 문학적 요소
- 예술문화: 대중문화와 고급문화
- 생활문화: 의생활, 주생활, 식생활, 여가생활
- 제도문화: 법, 정치, 사회, 교육, 언론
- 문화재: 전통문화재, 현대문화재
- 학문: 인문과학, 사회과학, 자연과학, 응용과학
- 산업기술: 농업, 임업, 수산업, 토목, 건축기술, 기계, 조선, 항공기술, 섬유, 지지, 출판기술, 정보, 통신매체기술, 화공, 서비스업

반면 이해영(2000)은 외국어와 한국어 교육에서 주장한 문화 교육 내용을 검토하여 좀 더 구체적으로 교재에서 다룰 수 있는 문화 요소를 세분화하여 <표 2>와 같이 제시하였다.

&lt;표 2&gt; 한국 문화 요소 범주

범주	문화 요소
언어	관용어, 속담, 경어법, 호칭, 비언어적 표현, 격언, 한국의 문자, 검양법, 격식체와 비격식체 사용, 의성어, 의태어, 사자성어, 비유적 표현 등
생활양식	의식주 관련 행동 양식 : 음식, 주거 형태, 의복, 직업, 통과의례(돌, 회갑, 결혼 등), 공공시설 이용법, 여가, 공휴일, 인사·식사·방문예절 등
가치관	가치관, 세계관, 종교관(유교, 불교 관련 용어, 행사), 무속, 민간 신앙, 집단 의식. 어른 공경, 미신, 단군신앙, 한, 흥익인간, 음양오행, 태극 등
지리	특산물, 풍토, 기후, 여행, 관광, 계절, 인구 등
역사	역사적 사건, 인물, 중요 연대, 역사적 변화 등
제도	행정, 교육, 군사, 종교, 경제, 정치 등 사회제도
성취문화	유무형적 전통문화: 문화재, 문학작품, 미술품, 공예, 음악, 전통음식, 건축물, 춤, 전통 놀이 등

이 밖에도 문화 항목을 선정하되 효과적으로 한국어 의사소통 능력을 위해 교수해야 하는 항목 선정에 대한 논의들이 많이 있어 왔다. 사회 현상 전반을 큰 틀로 놓고 그 안에 들어갈 세부적인 내용을 논드리 함으로써 한국어 문화 교육 내용 구성에 관한 논의가 펼쳐지고 있다.

### 3. 문화 교육자료와 활동

교육 자료의 중심이라 할 수 있는 교재의 경우를 볼 때 최근 개발되고 있는 한국어 교재들은 거의 예외 없이 문화를 주요 내용으로 다루고 있다. 몽골 울란바타르 대학교에서 교재로 사용하고 있는 ‘몽골인을 위한 종합 한국어’ 교재의 구성을 보더라도 각 과의 주제와 관련된 문화 부분을 선정하여 다루었다는 점에서 알 수 있다.

한국어 교재가 안고 있는 문화 교육 자료로서의 한계를 보완할 수 있고, 학습 상황과 목표사회의 현실을 연계해서 분명하게 보여줌으로써 학습자들의 목표 문화에 대한 흥미를 유발하는데 유용하게 이용될 수 있는 문화 교육 자료 활용을 알아보자.

유영숙(2010: 18)이 제시한 문화 학습 현장에서 활용될 수 있는 자료들이 종류와 그 장단점을 살펴보면 다음과 같다.

문화 교육에서 주로 활용되는 학습 자료의 종류로는 그림, 사진, 실물, 신문, 잡지, 만화, 문화달력, TV, 비디오, CD, 영화, 노래, 춤, 음식, 농담, 속담, 관용어, 전설, 일화, 문학 작품 등을 들 수 있는데 비디오나 영화 등의 시청각 자료를 통한 문화 학습은 목표 언어뿐 만



아니라 표정, 몸 언어 등과 같은 비언어적인 요소도 학습할 수 있으며, 목표 문화 구성원들의 행동 문화, 생활양식 등과 이를 통한 사고방식, 가치관 등도 학습할 수 있다는 측면에서 효과적이다. 신문이나 잡지, TV, 라디오 같은 대중 매체 활용의 경우, 교재에 비해 더욱 최신의 문화 정보를 접할 수 있다는 장점이 있다.

이와 같은 매체들은 좀 더 자연스러운 한국어를 구사하게 하는 데 도움을 준다는 점에서 장점이 있다. 특히 노래 및 영화자료는 한국어의 자연스러운 상황과 함께 한국인의 일상 회화 표현을 익힐 수 있다는 점에서, 그리고 문학은 정제된 언어가 사용된, 한국인의 정서와 역사를 담고 있는 예술 작품이라는 점에서 문화 교육에 많이 활용되고 있다.

또한 관용어의 의미는 문자 그대로 해석하면 그 내포 의미를 알기 힘든 경우가 많으므로 표현 및 이해 차원에서 필수적인 교육요소 라고 할 수 있다. 현장 학습의 경우 교실에서 배운 내용을 실제로 체험할 수 있게 하면서 학습자에게 흥미를 제공한다는 면에서 교육적 효과를 갖는다.

또한 이와 같은 문화 교육 자료들은 교재에서 접할 수 없는 많은 문화적 측면을 포함하고 있어서 문화 교육의 효과를 높일 수 있다. 웹과 같은 자료 활용의 경우 시시각각으로 변화하는 문화적 정보를 다양한 형태로 생생하게 접할 수 있다는 측면에서 교재에서의 문화적 자료 제시의 한계를 극복할 수 있는 효과적인 방법이라 할 수 있다.

문화를 이해하는 차원도 중요하지만 더 나아가 유창한 한국어 습득을 위해서는 사용차원의 문화 역시 간과 할 수 없는 부분이며, 단계별로 비중 및 유형에 차별을 두어야 하겠지만, 낯설고 생소한 문화를 효과적으로 전달하고 학습자의 흥미를 유발하기 위해서는 삽화 및 사진 자료, 동영상 자료 등의 보조 자료를 활용하는 것이 효과적이다.

특히 특정 상황을 연출한 동영상 자료는 학습자들이 쉽게 관찰할 수 있고, 관찰한 내용을 토대로 학습자 문화권과의 비교 및 토론 수업을 진행하는 데 도움이 될 것이다. 즉, 단순한 정보 전달식 교육이 아니라 학습자가 능동적이고 주도적으로 문화를 해석할 수 있도록 하는 방법론적 전환이 필요하다. 학습자로 하여금 해당 문화를 관찰하게 하여 그러한 문화 행위가 어떤 의미를 가지고 있는지 추측하게 하고, 학습자 문화권과의 차이점 및 공통점을 찾고 토론하는 등의 방법이 이에 해당될 것이다.

유영숙(2010: 20)에서 일반적으로 적용되고 있는 문화 교육의 방법을 특징과 함께 박선희(2004)를 다음과 같이 <표 5>로 정리하였다.

<표5> 문화교육의 방법 및 특징

구분	종류	교육방법 및 특징
교육 내용	문화방백	설명-교육 내용상 필요할 때 목표어 문화에 대해 교사가 설명
	영화	수업 전 활동 필요- 작품에 대한 간단한 소개 국민의 보편적인 정서와 관련된 내용
	노래	실제 상황에서 쓰이는 생생한 언어 자료 한국인의 일상 생활, 풍속, 습관, 사고방식, 정서 등을 담고 있으며 학습자가 부르기 쉬운 노래로 선택
	문학	작품 선정- 학습자 흥미, 수준, 내용, 깊이 등을 고려

		작품 속에 내재된 문화적 가치를 제시
	신문과 잡지	가장 현대적인 문화와 문화현상을 보여줄 수 있음 자료 선정- 한국 사회에 대한 편파적 시각을 갖지 않도록 자료 선정에 유의
	계획된 매체	필름, 슬라이드, 사진 문화적 함의를 갖는 실물 제시 직접 체험을 시키지 못할 경우
	게시판	교실 내 게시판 활용 시사적인 내용, 문화 및 예술 행사 등의 소식을 게시 속담 또는 격언 등의 소개
교과 과정	특강	한국의 사회, 문화, 경제, 종교, 정치 등 사회 각 영역에 대해 객관적이고 올바른 시각을 가질 수 있도록 활용
	한국문화 선택과목	한국의 사회, 문화, 경제, 종교, 정치 등 사회 각 영역에 대해 객관적이고 올바른 시각을 가질 수 있도록 활용
	현장 학습	문화적 함의를 갖는 곳을 방문 현장 학습 후 학습자의 피드백 점검
활동	직감적 반응소	과제수행 문화에 문화에 정확한 근거가 있는 자료
	서신교환	한국인과의 서신 교환
	문화캡슐	토론-문화간 차이에 대해 비교 및 토론
	단막극	연극적 상황 설정 문화 관련 대화문을 자료로 의사소통 연습
	문화연구	설문조사 소논문 발표

수업에서 활용할 수 있는 활동을 몇 가지 유형으로 나눌 수 있다.(유영숙,2010 재인용)

- ① 다른 사람과의 사회적 상호작용을 통해서 문제를 푸는 활동
- ② 화제를 정보나 생각, 의견, 태도, 감정, 경험, 계획 등을 통해서 설정하고 관계를 유지하며 토의하는 활동
- ③ 주어진 목적을 위해서 특정한 정보를 구하고, 그것을 진행하며, 사용하는 활동
- ④ 정보를 듣거나 읽고, 그것을 진행하면서 사용되는 활동
- ⑤ 개인적인 경험에 기초하여 구두 형식이나 문어 형식으로 정보를 제공하는 활동
- ⑥ 이야기, 시, 특집기사 등을 듣거나 읽거나 평하고, 개인적으로 그것에 반응하는 활동
- ⑦ 상상적인 이야기를 만드는 활동

## 4. 결과

한국어 교육에 있어서 의사소통을 향상시킬 수 있는 중요한 요소로서의 문화 교육의 방향에 대한 기존 논의들을 다음과 같이 정리할 수 있다고 본다.

첫째, 다양한 문화 내용을 제시하여 한국 문화에 대한 이해를 돕는다. 제시되는 문화내용은 단원의 주제와 관련이 있어야 하며, 유의미한 맥락 속에서 교수되어야 한다. 문화 항목에 대한 기술은 객관적이고 사실적이어야 한다. 사진, 음성자료, 비디오자료, 실물 등의 다양하고 실제적인 자료들을 사용해 객관적인 정보를 제시해야 한다.

둘째, 문화 교육은 언어 교육과 통합하여 이루어져야 한다. 언어와 문화적 숙달도를 높이기 위해서는 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기가 포함된 다양한 기술을 문화를 교육하는 데 사용해야 한다. 따라서 학습단계, 학습대상 문화 항목, 학습 환경 등에 따라 유형 연습, 게임, 역할극, 다양한 소그룹 활동, 토론 등의 다양한 활동이 동원되어야 할 것이다.

셋째, 과정 중심의 문화 교육이어야 한다. 학습자가 배우고자 원하는 것을 고려하여, 학습자가 교실에서의 학습 과정을 통해 스스로 문화 내용을 발견할 수 있도록 학습 경험 자체에 중점을 두는, 철저한 과정 중심, 학습자 중심의 교육을 지향해야 할 것이다.

한국어 수업에서의 문화 교육은 언어교육과 함께 통합된 형태 속에서 학습자가 한국 문화를 이해하고 인식할 수 있는 과정 중심 교육, 그리고 학습자의 활동 중심 교육으로 이루어져야 한다. 이러한 방향성은 교사가 한국어 교육 현장에서 문화 교육의 중요성을 인식하고, 교재의 한계를 보완하기 위한 한국어 문화 교수·학습 자료를 직접 구성하여 적용하고자 할 때도 역시 기본 원리로 작용할 것이다.

교수자들이 문화 교육의 목표를 단원과 연계하여 설정하고, 그에 따른 문화 내용을 선정하여 구성하는 순서를 따라야 할 것이다. 이 때 문화 내용을 선정할 때는 단원의 주제와 연계하여 선택하고 의사소통에 필요하고, 전통문화와 현대문화의 균형을 고려하고, 학습자의 언어 능력 수준에 맞는 내용을 선정하는 것이 바람직하며 수집한 문화 자료에 적합한 문화 과제를 제공하여 의사소통과 언어의 4기능을 고루 학습할 수 있는 기회가 되도록 구성하도록 해야 한다.

## 참고문헌

- 곽지영 외,(2007), 『한국어 교수법의 실제』, 연세대학교 출판부.
- 김성균 (1994), 『유아음악교육 프로그램 I. 노래를 통한 유아교육』, 국민서관.
- 허용·오문경 (2005), 『즐거운 한국어 수업을 위한 활동 100』, 박이정.
- 최정순 외 (2000), 『배재한국어 1』, 배재대학교 출판부
- 최정순 외 (2000), 『배재한국어 2』, 배재대학교 출판부
- 박영순 외 (2010), 『한국어와 한국어교육』, 한국문화사
- 국민은행, 『몽골인을 위한 종합한국어』 1,2,3,4,5,6 한국국제교류재단,  
학술지
- 강승혜 (1999), “외국어 교수법 이론의 비판적 검토: 외국어로서 한국어교육에 적용을 위하여”, 연세교육연구, 연세대학교교육연구소, 131~153
- 김갑녕 (2006), “대화분석 이론에 기초한 커뮤니케이션 학습가능성”, 텍스트언어학 제19집, 한국텍스트언어학회, 247~270
- 김경지, “미디어 매체를 통한 한국어 교육-영화와 드라마를 중심으로”, 국제한국어교육학회 제12차 국제학술대회, 427~438
- 김중섭 (1999), “한국어 교육의 새로운 방법”, 국어교육연구, 서울대학교 교육종합연구원 국어교육연구소, 22~52
- 방혜숙, “한국어 교재에 나타난 인사 표현 양상과 그 교수 방안 연구”, 국제한국어교육학회 제12차 국제학술대회, 411~426
- 신현숙, 김영란 (2004), “한국어 교육을 위한 색체어 어휘 정보”, 이중언어학 제24호, 이중언어학회, 151~175
- 왕 단, “효과적인 한국어 문법 교육을 위한 교수법 개발 구상”, 국제한국어교육학회 제12차 국제학술대회, 452~465

## 학위논문

- 강미혜 (1999). “고등학교 영어 수업에서 영어 노래 활용 방안”, 경상대학교 석사학위 청구논문.
- 김경지 (2001), “중급 학습자를 위한 한국어 교육 연구: 영화와 노래를 중심으로 한 수업 활동”, 경희대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김영엽 (2005), “동영상 광고를 활용한 한국어 수업 활성화 방안 연구”, 선문대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김영희 (1997), “노래, 챗트, 게임이 초등영어 학습에 미치는 효과”, 숙명여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 김영희 (2006), “한국어 교육에서 영화 활용 수업 방안 연구”, 부산외국어대학교 교육대학원 교육학석사학위논문
- 김윤아 (2001), “노래와 챗트를 활용한 듣기·말하기 지도: 초등영어 수업 모형 개발을 중심으로”, 서울교육대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.

- 김중숙 (2008), “초급 학습자를 위한 한국어 시간 표현 교수·학습 방안 연구”, 부산외국어대학교 대학원 석사학위논문
- 김창원 (2001), “국어교육과 대중가요-대중가요 국어교육론의 필요성과 가능성”, 국어교육 104, 1-22 한국국어교육연구회
- 김혜숙 (2010), “문화 장면 중심의 한국어 교육 내용 연구”, 전주대학교 대학원 박사학위논문
- 김희진 (2009), “영화를 활용한 한국어 지도법 연구”, 경성대학교 교육대학원 교육학석사학위논문
- 문복희 (2004), “한국음악을 활용한 효과적인 한국어 교육에 대한 연구”, 부산대학교 교육대학원 석사학위논문
- 박인애 (2008), “한국어 학습자간 피드백 활용 방안 연구”, 부산외국어대학교 교육대학원 석사학위논문
- 박진경 (2007), “매체교육을 활용한 한국어 교육 방안:신문과 웹을 중심으로”, 대구대학교 교육대학원 석사학위논문
- 반경희 (2011), “영화를 활용한 한국어교육 연구-여성결혼이민자’를 대상으로-“ 충북대학교 교육대학원 석사학위논문
- 변혜원 (2007), “노래를 활용한 한국어 수업모형 연구” 이화여자대학교 교육대학원 석사논문
- 서현주 (2010), “노래를 활용한 한국어 문화 교육 고찰” 대불대학교 대학원 석사학위논문
- 손 건 (2008), “한국어 교육을 위한 드라마의 장면 활용 방안 연구”, 부산외국어대학교 대학원 석사학위논문
- 유영숙 (2010), “멀티미디어 저작도구를 활용한 한국 문화 교수·학습 방안”, 한양대학교 교육대학원 석사학위논문
- 이미경 (2010), “텔레비전 프로그램을 활용한 한국어 문화 교육 방안 연구”, 동국대학교 대학원 석사학위논문
- 이연주 (2004), “외국어로서의 한국어 교수-학습에 있어서 신체언어 활용방안”, 세종대학교 교육대학원 석사학위논문
- 이현주 (2001), “영어 노래가 학습자의 흥미와 말하기 능력에 미치는 영향”, 인하대학교 교육대학원 석사학위논문
- 장미숙 (2005), “의사소통전략 훈련이 한국어 학습자의 말하기 수행에 미치는 효과”, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문
- 정헌주 (2003). “교육연극을 활용한 한국어 말하기 교수학습 방안 연구”, 부경대학교 교육대학원 교육학석사학위논문
- 편효경 (2011), “TV드라마를 활용한 한국어 말하기 교재 개발 연구”, 대불대학교 대학원 석사학위논문
- 홍주영 (2010), “만화를 활용한 한국어 교육방안 연구”, 중앙대학교 대학원 석사학위논문
- Michael J. Wallace (2001), “Action Research for Language Teachers”, Cambridge University Press,
- Young-mee Cho 외 4명, “Integrated Korean, Beginning 1”, University of Hawaii Press,

Солонгос, монгол хэлний

Үүсмэл Үйл Үгийн харьцуулал

(Үйл Үгээс Үйл Үг Үүсгэх дагаврын жишээн дээр)

한국어, 몽골어 파생동사 비교 (동사에서 동사로의 파생접사를 중심으로)

강선화(Кан Сонь Хуа)

<차 례>

서론

I. 한국어와 몽골어의 조어법

1.1 한국어의 조어법

1.2 몽골어의 조어법

II. 한국어의 동사파생법

2.1 어휘적 파생법

2.2 통사적 파생법

III. 몽골어의 동사파생법

3.1 타동사 파생법

3.2 자동사 파생법

3.3 이중 접사

IV. 한국어와 몽골어의 동사파생법 비교

4.1 유사점

4.2 차이점

결론

## 서론

한국어와 몽골어는 알타이어족에 속하며, 첨가어로서 교착성을 가지고 있다. 이미 형성된 단어에 접사를 첨가하여 또 다른 단어들을 만들어낸다. 접사에 의하여 어휘론적인 구조, 문법적인 형태구조, 문장의 구조에까지 영향을 미친다. 문장의 구조상 가장 중요한 역할을 하는 동사는 이런 접사에 의해 새로 만들어지기도 하고 또 다른 기능을 가지기도 한다. 본 논문에서는 두 언어의 동사파생법을 살펴본다. 특히 동사에서 동사로 파생되는 것, 그 중에서도 접미사에 의한 파생만을 다룬다. 통사론과는 별개로 형태론으로써 단어의 형성법만으로 그 연구 범위를 한정한다.

한국어의 동사파생법은 남기심·고영근의 『표준국어문법론』(탑출판사, 1998)에 나타난 동사파생법을 중심으로, 몽골어의 동사파생법은 Ц.Өнөрбаян бичсан 『Орчин цагий н монгол хэлний үйл үг бүтэх ёс』(УБ, 2000)에 나타난 동사파생법을 중심으로 연

구하겠다.

1장에서는 한국어와 몽골어의 조어법에 관한 개관을 다루었으며, 2장에서는 한국어의 동사 파생법을, 3장에서는 몽골어의 동사파생법을, 4장에서는 두 언어의 유사점과 차이점을 비교하였다.

연구방법은 한국어의 경우는 이미 나와 있는 예를 많이 사용했으며, 몽골어의 경우는 단행본이나 신문에서 실례를 찾아보아 비교 연구하였다. 두 언어의 동사파생법은 차이점보다는 유사점이 더 많으며, 그것은 한국어와 몽골어가 뿌리가 같은 알타이어족이라는 것을 나타낸다는 가설아래 비교 연구하도록 한다.

## I. 한국어와 몽골어의 조어법

### 1.1. 한국어의 조어법

한국어의 단어는 단일어와 복합어로 나누며, 복합어는 접사를 결합하여 단어를 파생하는 파생어와 단어와 단어를 결합하여 단어를 형성하는 합성어가 있다.

한국어의 조어법은 파생법과 합성법으로 나누며, 파생법은 접두파생법과 접미파생법으로, 합성법은 통사적 파생법과 비통사적 파생법으로 나눈다.

### 1.2. 몽골어의 조어법

Ц.Өнөрбаянгийн 『Орчин цагий н монгол хэлний үг зүй』(2004, p.29)에 나타난 몽골어 동사파생법을 기본법과 보조법으로 나누었다. 기본법은 접미파생법(일반 파생어), 합성법(합성어)으로 나뉜다. 접미파생법에는 идэвхтэй язгуур<sup>1)</sup>, идэвхгүй язгуур<sup>2)</sup> 어근에서 파생되는 것으로 나누었다.

몽골어의 동사파생법을 Ц.Өнөрбаян 『Орчин цагий н монгол хэлний үй л үг б үтэх ёс』에서 이렇게 나누었다. Чөлөөт<sup>3)</sup>, Чөлөөтбус<sup>4)</sup> 어근에서 동사파생법으로 나누고, 다시 Чөлөөт 어근에서 명사어근과 동사 어근에서 동사파생법으로 나누었다. 동사파생법은 타동사 파생법과 자동사 파생으로 구분했다.

## II. 한국어의 동사 파생법

어휘적 파생법<sup>5)</sup>과 통사적 파생법<sup>6)</sup>으로 나누는데, 어휘적 파생을 하는 접사로는 강세 접미사, 부정적인 행위 접미사, 여유있는 행위 접미사에 의한 파생이 있다.

1) 활성어근, 파생어가 아니면서 의미가 있는 어근.

2) 비활성어근, 접사나 어미 앞에 위치하지만 혼자서는 의미가 불분명한 어근.

3) Идэвхтэй.

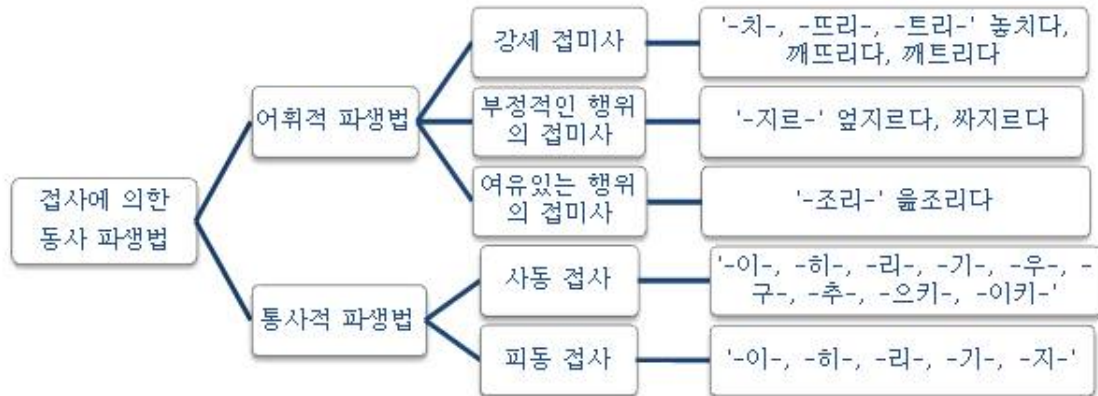
4) Идэвхгүй.

5) 어근의 품사를 바꾸는 지배적 기능은 없고 어근의 의미를 제한하는 한정적 기능만 띠고 있는 한정적 접사에 의한 파생법.

6) 접사가 붙음으로써 품사를 바꾸거나 통사구조에 영향을 미치는 것.

통사적 파생법에는 동사의 어근에 각각 접사를 붙여 사동의 의미와 피동의 의미를 나타내는 사동파생과 피동파생으로 나눈다. 동사라는 품사는 변함이 없지만 사동과 피동의 의미를 더함으로써 각각 목적어를 취하거나, 부사격을 취하는 등의 통사구조에 영향을 미친다. 이것을 표로 나타내면 <표 1>과 같다.

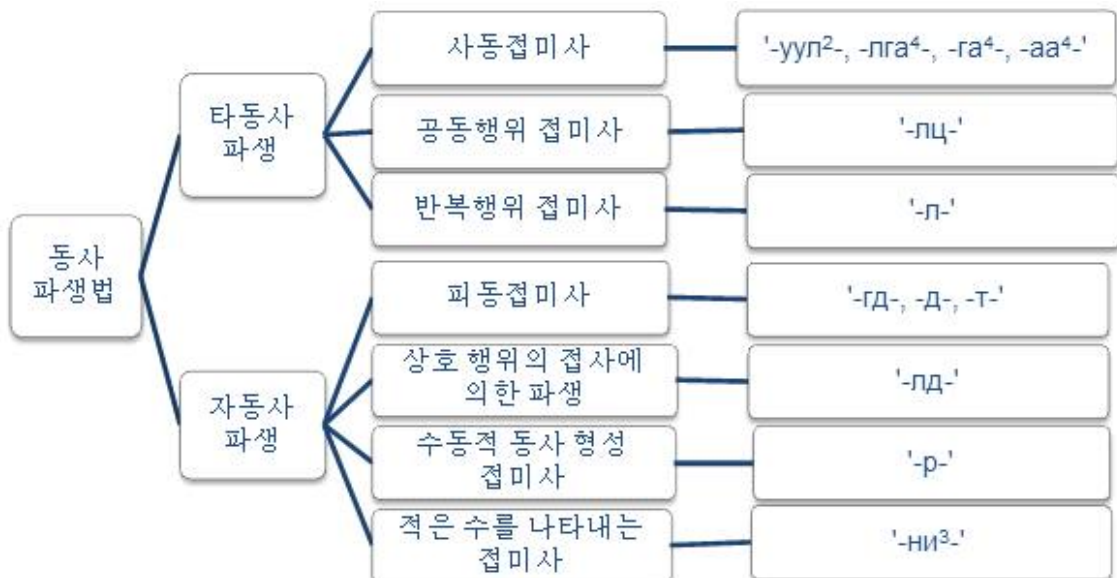
<표 1> 한국어의 접사에 의한 동사 파생법



### III. 몽골어의 동사파생법

타동사 파생과 자동사 파생, 이중접사에 의한 파생으로 나눈다. 타동사 파생은 사동의 의미를 갖게 하는 사동 접사에 의한 파생(-үүл<sup>2</sup>-, -лга<sup>4</sup>-, -га<sup>4</sup>-, -аа<sup>4</sup>-)과 공동행위의 접사에 의한 파생(-лц-), 반복 행위의 접사에 의한 파생(-л-)이 있다. 자동사 파생은 피동의 의미를 갖게 하는 피동 접사에 의한 파생(-гд-, -д-, -т-)과 상호행위의 접사에 의한 파생(-лд-), 수동적 동사 형성 접사에 의한 파생(-р-), 적은 수를 나타내는 접사에 의한 파생(-ни<sup>3</sup>-)으로 나눈다.

<표 2> 몽골어의 접사에 의한 동사 파생법





이중접사는 다음과 같이 세 가지로 구분할 수 있다.

첫째, 사동접사의 중첩: “-га- + -уул-, -аа- + -лга-, -лга-+ -уул-, -уул- + -үүл-”,

둘째, 타동사 형성 접사끼리 “-лц- + -уул2-, -уул2-+ -лц-”,

셋째, 타동사, 자동사 형성 접사끼리 “-уул2-+ -гд-, -гд- + -уул2-, -лд-+ -үүл2-, -лц-+ -лд-, -лд- + -лц-”

몽골어의 파생동사의 빈도수를 다음의 예를 통해 알 수 있다.

<표3> 몽골파생동사의 빈도수<sup>7)</sup>

		Хоёр цагаан юм	Багш шавь хоёр	Хуучин хүү	Цагаан сар ба хар нулимс	Учиртай гурван толгой	Уран зохиол урлаг <sup>7)</sup>	Нийт	
тусгах үйл үг бүтэх	үйлдүүлэх	-уул2-	9	34	7	16	29	220	315
		-лга4-	3	3	-	2	5	17	30
		-га4-	6	11	4	8	35	114	178
		-аа4-	2	2	1	-	9	43	57
		нийт	20	50	12	26	78	374	560
		-лц-	-	2	-	6	17	52	77
		-л-	-	-	-	1	-	4	5
Нийт		20	52	12	33	95	420	632	
эс тусгах үйл үг бүтэх	үйлдэгдэх	-гд-	17	14	6	8	30	130	205
		-д-	2	-	-	1	6	4	13
		-т-	-	-	-	-	-	5	5
		нийт	19	14	6	9	36	139	223
		-лд-	3	16	-	5	23	34	81
		-р-	6	4	-	-	4	14	28
		-ни3-	-	-	-	-	-	-	0
Нийт		28	34	6	14	63	187	332	
дагавар далхарлаж орох	нийт	2	3	-	-	8	26	39	

## VI. 한국어, 몽골어 동사 파생법의 비교

### 4.1. 유사점

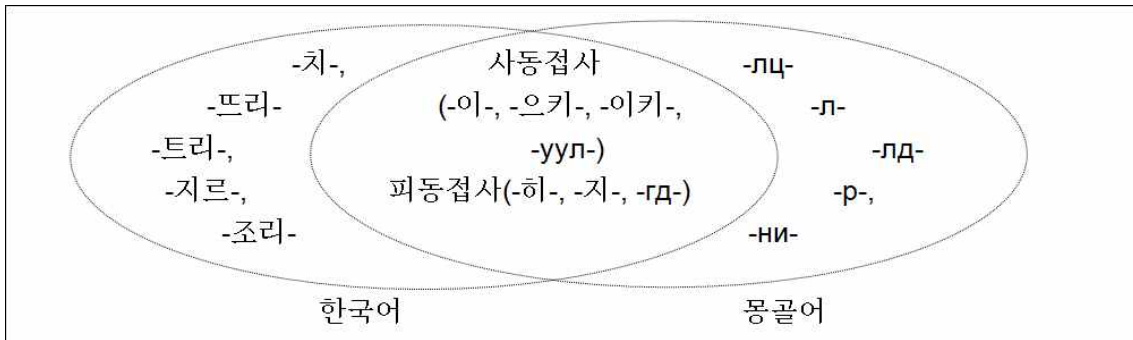
한국어와 몽골어의 동사 파생법을 살펴본 결과 다음과 같은 유사점을 찾을 수 있었다.

첫째, 두 언어 모두 동사 파생의 구조가 동사의 어근이나 어간에 접사를 접속하는 형태를 갖는다. <동사 어근, 어간 + 접사 → 파생동사>

둘째, 두 언어 모두 사동 접사와 피동 접사를 사용하여 사동사와 피동사를 만들어 낸다는 사실이다.

7) 『Уран зохиол урлаг 005-2192』, Монголын зохиолчдын эвлэл, 2005.11.

&lt;표4&gt; 한국어 몽골어 동사 파생 접미사



셋째, 두 언어 모두 음운론적 제약을 받는다. 동사의 모음이나 자음에 의해 접사가 변화를 일으키는 것을 볼 수 있다.

사동접사	어근	예	피동접사	어근	예
-이-	ㅏ·ㅓ·ㅗ·ㅣ· ㅑ·ㅎ	먹이다 숙이다	-이-	ㅏ·ㅓ·ㅗ· ㅡ	쌍이다 깎이다
-히-	ㅂ	입히다 잡히다	-히-	ㅑ·ㅂ·ㄹ·ㅍ·ㅎ	입히다 잡히다 흡소리
-기-	ㄴ·ㄹ·ㅇ·ㅅ· ㅈ·ㅊ·ㅌ·ㅍ	안기다 감기다	-기-	ㄴ·ㄹ·ㅅ·ㅈ· ㅊ·ㅌ·ㅍ·ㅊ	쫓기다 안기다
-리-	ㄹ	불리다			
	ㄹ	발리다			
	ㄷ	걸리다			
-우-	ㅂ, ㅊ, ㅌ	지우다			
	ㅏ, ㅓ, ㅗ, ㅡ	태우다			

몽골어의 경우는 음운론적 제약이 더욱 뚜렷하게 나타난다.

	어근, 어간	예
-уул <sup>2</sup> -	단모음, 자음으로 끝난 경우	Явуул-, хөгжүүл-
-лга <sup>4</sup> -	장모음, 이중모음으로 끝난 경우	Заалга-, боолго-
-га <sup>4</sup> -	-р, -л, -д(-г), -с 자음으로 끝난 경우	Сурга-, бэлдгэ-
-аа <sup>4</sup> -	자음으로 끝난 경우	Хатаа-, зовоо-
-гд-	-л, -р, -в 외의 자음으로 끝난 동사의 어근이나 어간	Бодогд-, үзэгд-, хар агд-
-д-	-л	Олд-
-г-	-в, -г, -р	Авт-

위와 같이 모든 접사가 동사의 어근의 모음이나 자음에 의해서 발음의 충돌을 피하기 위해 각각의 이형태를 취하는 것을 볼 수 있다.

넷째, 접사가 이중으로 접속할 수 있다는 특징이 있다.

(1)자- + -이- + -우- → 재우다, 서- + -이- + -우- → 세우다.

(2) Гар- + -га- + -уул- → -уул- → гаргуул, суу- + -лга- + -уул- → суулгуул.

다섯째, 두 언어 모두 모든 동사가 피동이나 사동접사를 붙여 피동사나 사동사를 만들 수 있는 것은 아니다.

(3)	동사	사동사	이중사동	동사	피동사	이중피동
A	속다	속이다		보다	보이다	보여지다
	묻다	묻히다		잡다	잡히다	잡혀지다
	듣다	들리다		끓다	끓기다	끓겨지다
	말다	말기다		듣다	들리다	들려지다
	지다	지우다		깨다	깨지다	
	숫다	숫구다				
	낮다	낮추다				
B	오다	,오이다		얻다	,얻히다	
	가다	,가이다		만나다	,만나이다	
				알다	,알리다	
B	자다	,재다/재이다	재우다			
	차다	,채다/채이다	채우다			
	서다	,세다/세이다	세우다			

(3a)의 동사들은 사동접사나 피동접사를 사용하여 각각 사동사나 피동사를 만들 수 있으나, (6)의 경우는 사동접사나 피동접사를 사용하여 사동사나 피동사가 될 수 없는 경우이다. (B)의 경우는 이중접사를 사용해야 하는 경우이다. (3a)의 “-지-”는 동사의 어근에 “-아/어”를 매개로 하여 결합되었을 때는 피동의 뜻을 나타내지만, “-뜨리-, -이-, -히-, -리-, -기-” ~ “-아/어 지”의 형태로 결합하면 이중피동을 나타낸다.

몽골어의 경우도 마찬가지이다.

	동사	사동접사	이중사동	동사	피동접사	이중피동
A	Яв-	Явуул-		Бод-	Бодогд-	
	Заа-	Заалга-		Асуу-	Асуугд-	
	Сур-	Сурга-		Ол-	Олд-	
	Бүт-	Бүтээ-		Ав-	Авт-	
B	Эвдэр-	*эвдэрүүл-		Уу-	*уугд-	
	Хагар-	*хагаруул-		Туул-	*туулагд-	
	Цоор-	*цооруул-		Тойр-	*тойрогд-	
				Түши-	*түшигд-	

여섯째, 두 언어 모두 사동 접사에 의한 파생은 타동사, 자동사 모두에 접속이 가능하나, 피동 접사에 의한 파생은 타동사에만 접속이 가능하다.

일곱째, 접미사의 통합방법이 어근에 직접적, 일회적으로 통합되는 것이 일반적이거나, 같은 어근에 접미사가 두 번 되풀이되는 반복적 통합도 있다.

여덟째, 접요사가 없다는 특징이 있다.

아홉째, 파생동사가 아닌데도 파생동사와 동일한 형태의 단일어가 많다.

한국어	달이다	생기다	기다리다	싸우다	치우다
몽골어	Бүрэлгэ-	Урга-	Инээ-	Тэвэр-	Хүлц-

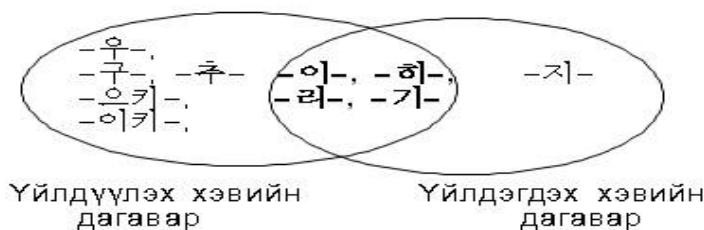
열 번째, 사동사를 사용한 문장은 새로운 주어를 취한다.

열한 번째, 피동사를 사용한 문장의 주어는 부사격으로, 목적어는 주격을 취한다.

#### 4.2. 차이점

첫째, 한국어의 이중접사는 몽골어의 이중접사보다 제한적이며, 그 숫자가 적은 반면 몽골어의 이중접사는 그 활용범위가 넓다. 한 몽골어의 사동 파생법의 접사가 상호 결합될 수도 있고, 또한 타동사 형성 접사와 자동사 형성 접사가 상호 결합할 수 있다는 독특한 특징을 가지고 있다.

		접사	예
Үйлдүүлэх хэвийн хоёр шат (이중사동)		-га-+уул-	гаргуул-
		-аа-+лга-	шатаалга-
		-лга-+уул-	суулгуул-
		-уул <sup>2</sup> -+үүл <sup>2</sup> -	хэвтүүлүүл-
Нийлмэл хэвийн дагавар	타동사 형성 접사끼리	-лц-+уул <sup>2</sup> -	хэлэлцүүл-
		-уул <sup>2</sup> -+лц-	хатаалц-
	타동사* 자동사 형성 접사끼리	-уул <sup>2</sup> -+гд-	байгуулагд-
		-гд-+уул <sup>2</sup> -	харагдуул-
		-лд-+уул <sup>2</sup> -	шаваалалдуул-
		-лц-+лд-	хатгалцалд-
	-лд-+лц-	барилдалц-	



타동사* 자동사 형성 접사끼리	-уул <sup>2</sup> -+-гд-	байгуулагд-
	-гд-+-уул <sup>2</sup> -	харагдуул-
	-лд-+-уул <sup>2</sup> -	шаваалалдуул-
	-лц-+-лд-	хатгалцалд-
	-лд-+-лц-	барилдалц-

한국어에서는 사동 이중접사를 사용하는 예가 극히 제한적이며, 이중적인 사동의 의미를 갖기 위해서는 보조어간을 사용하여야만 한다. 그러나 이중 피동의 경우 “-지-” 접사는 다른 접사들에 비해 자유로운 편이다.

둘째, 몽골어에서는 볼 수 없는 특징으로, 한국어의 동사파생법에는 사동 파생법과 피동 파생법에 사용되는 접사의 형태가 일부 같다는 것이다. 그것을 표로 나타내면 다음과 같다.

<표 4> 사동접사와 피동접사의 형태

	갈리다	눌리다	돌리다	불리다	쓰이다	누이다/뉘다
사동형		눌다	도르다/돌다	불다/분다	(글씨를)쓰다	눕다/누다
피동형	가르다/갈다	누리다		불다/부르다	사용하다	

한국어 동사의 사동 형태와 피동 형태가 같은 동사가 많은 것은 이러한 이유에서이다. 이러한 같은 형태의 동사가 문장에서 사동으로 쓰였는지 피동으로 쓰였는지는 문장을 보고 알 수 있다. 깎다:깎이다, 찢다:찢히다, 신다:실리다, 씻다:씻기다 등은 사동형과 피동형이 같은 동사이다.

셋째, 한국어의 경우 동음이어나 동음이어가 아닌데도 활용형이 같은 것이 있다. 동음이어가 아닌 “갈리다”의 예를 들어 그 활용형을 살펴보면,

- a) 가르 + 이(피동) → 갈리다 : “가르다”의 피동사  
 b) 갈 + 이(피동) → 갈리다 : “갈다”의 피동사

위의 경우는 “르” 불규칙 동사나 “리” 불규칙 동사에서 나타나는 현상이다. 이와 같이 결합과정에 나타나는 현상으로 인해 동음이어나 동음이어가 아닌데도 피동 사동형이 같은 꼴이 나타난다.

넷째, 한국어는 접두사의 숫자가 적고 접미사의 숫자가 많은 데 비하여,<sup>8)</sup> 몽골어는 접미사의 숫자가 적다.<sup>9)</sup> 그러나 몽골어의 접미사의 숫자에 비하여 파생되는 단어의 숫자는 많다.

8) 박영순, 『한국어문법교육론』 박이정, 2002, p.146.

9) Ц.Өнөрбаян. 『Орчин цагийн монгол хэлний үйл үг бүтэх ёс』, УБ, 2000, p.14. 몽골어의 접미사의 숫자는 100개 정도이며, 어미의 숫자는 100개가 되지 않는다.

다섯째, 한국어에는 접두사의 숫자가 적으나 있다. 그러나 몽골어에는 어근 앞에 붙는 접두사가 없다.

여섯째, 한국어의 파생동사의 형태와 동일한 단일어는 사동사 파생에만 국한되나, 몽골어의 경우는 모든 파생동사의 형태의 단일어를 찾을 수 있다.

일곱번째, 한국어의 사동, 피동 접사를 취할 수 없는 동사의 사동형은 “-게 하다-”, 피동형은 “-게 되다, -아/어 지다” 등으로 파생동사를 만들 수 있다. 그러나 몽골어의 사동, 피동형은 접사로만 가능하기 때문에, 사동이나 피동 접사를 취할 수 없는 단어는 사동형이나 피동형이 없다.

## 결론

한국어와 몽골어의 동사 파생법을 비교해 본 결과 다음과 같은 결론을 얻을 수 있다.

1. 두 언어의 유사점으로 〈동사 어근, 어간 ~ 접사 → 파생동사〉의 형태를 갖으며, 어근에 직접적, 일회적인 통합과 접미사가 두 번 되풀이되는 반복적 통합, 즉, 이중접사에 의한 파생도 있다. 접사가 결합될 때, 각각의 언어는 음운론적 제약을 받는다.

2. 두 언어는 모두 사동, 피동접사에 의한 파생이 있다. 사동 접사는 타동사, 자동사의 어근이나 어간에, 피동 접사는 타동사의 어근이나 어간에 결합하여 각각 사동사와 피동사를 만든다. 그러나 모든 동사와 결합할 수 있는 것은 아니며, 한국어의 경우 “-게 하다”를 결합하여 사동형을, “-게 되다, -아/어 지다”를 넣어 피동형을 만들 수 있으나, 몽골어는 그럴 수 없다. 사동사가 쓰인 문장은 새로운 주어를 취하며, 피동사가 쓰인 문장의 주어는 부사격, 목적어는 주격조사를 취한다.

3. 파생동사가 아닌데도 동일한 형태의 단일어가 많다. 한국어의 경우 사동사 파생에만 국한되나, 몽골어는 모든 파생동사의 형태에서 찾아볼 수 있다. 또한 한국어의 경우 동음어나 동음이어가 아닌데도 활용형이 같은 동사를 볼 수 있다.

4. 한국어의 경우 사동 접사와 피동 접사의 형태가 같은 것이 있기 때문에 문장의 전후를 살펴 사동형인지 피동형인지를 알 수 있다.

5. 두 언어 모두 접요사가 없으며, 접두사는 한국어에만 있다.

6. 국어의 이중접사는 몽골어의 이중접사보다 제한적이며 그 숫자가 적은 반면, 몽골어의 이중접사는 그 활용범위가 넓다. 한국어의 이중접사 중 피동 접사 “-지-”는 다른 접사들에 비해 자유로운 편이나, 몽골어의 경우 사동 파생의 접사가 상호 결합될 수도 있고, 또한 타동 형성 접사끼리, 타동 형성 접사와 자동 형성 접사가 상호 결합할 수 있다는 특징을 가지고 있다.

더 많은 자료와 예문을 연구한다면 첨가어로서의 알타이어족인 두 언어의 동사파생에서 형태적, 어휘적으로 유사성과 각각의 파생동사의 특징을 더 많이 찾을 수 있으리라 생각한다.

## 참고문헌

## 몽골문헌

- П.Бямбасан. 『Орчин цагий н монгол хэлний үгий н бүтэц, нэр үгсий н а  
й маг』, БНМАУ Ардын боловсролын яамны хэвлэл УБ, 1975.
- П.Бямбасан 외, 『Орчин цагий н монгол хэлний үг зүй н бай гуулалт – М  
онгол хэлний үй л үгий н тогтолцоо』, УБ, 1987.
- Ц.Дамдинсүрэн, 『Багш шавь хоёр』, 『Түүвэр зохиол』, УБ, 1969.
- Ш.Лувсанвандан, 『Орчин цагий н монгол хэлний бүтэц』, УБ, 1999.
- Д.Нацагдорж, 『Цагаан сар ба хар нулсмс』, 『Д,Нацагдорж зохиолууд』, У  
Б, 1961.
- Д.Отгонсүрэн, 『Орчин цагий н монгол хэлний үй л үгий н хэв бай длын  
дагаврын най руулгын үүрэг』, ШУА, 1982.
- Ц.Өнөрбаян, 『Орчин цагий н монгол хэлний үг зүй』, УБ, 2004.
- Ц.Өнөрбаян, 『Орчин цагий н монгол хэлний үй л үг бүтэх ёс』, УБ,  
2000.
- Д.Төмөртоогоо 외, 『Та заавал унших монгол хэлний сурах бичиг』, УБ,  
1998.
- 『Орчин цагий н монгол хэлний үгсий н сангий н судлалын үндсэ』, БН  
МАУ ШУАХДЗХ, УБ, 1986.
- МУБИС МССМХТ, 『Орчин цагий н монгол хэл』, УБ, 2004.
- Х.Далхажав · Ц.Цэрэнчимэд, 『Зөв бичих зүй н толь бичиг』, БНМАУ Ард  
ын Боловсролын Яамын Хэвлэл, УБ, 1974.

## 한국문헌

- 고영근, 『國語形態論研究』, 서울대학교출판부, 1999.
- 고영근 남기심, 『7차 고교문법자습서』, 탑출판사, 2005.
- 국립국어원, 『외국인을 위한 한국어 문법1』, 커뮤니케이션북스, 2005.
- 김기성, 『현대몽골어교본』, 한림대학교, 1994.
- 김기현, 『국어학 분석,분류,생성』, 도서출판 박이정, 2001.
- 김계곤, 『현대 국어의 조어법 연구』, 도서출판 박이정, 1996.
- 김석득, 『우리말 형태론- 말본론』, 탑출판사, 1994.
- 남궁환, 『알맹이 국어어휘 - 1 체계편』, 비전, 1995.
- 남기심 고영근, 『표준국어문법론』, 탑출판사, 1988.
- 노대규 외, 『국어학서설』, (주)신원문화사, 2002.
- 성광수, 『국어의 단어형성과 의미해석』, 월인, 2001.
- 시정곤, 『수정판 국어의 단어형성 원리』, 한국문화사, 1998.

- 유광재, 『희소전공국어 학교 문법의 탐구 2』, 북타운, 2004.
- 유목상, 『한국어문법 이론』, 일조각, 1992.
- 이관규, 『개정판 학교문법론』, 도서출판 월인, 2003.
- 이성규, 『몽골어 교과서』, 단국대학교, 1993.
- 이익섭·채완, 『국어문법론 강의』, 학연사, 2004.
- 임호빈·홍경표·장숙인, 『신개정 외국인을 위한 한국어문법』, 연세대학교출판부, 2003.
- 최기호, 『몽골어 문법과 회화』, 동광출판사, 1999.
- 최현배, 『우리 말본』, 정음문화사, 1994.
- 하치근, 『국어과생형태론』, 남명문화사, 1989.
- 한글학회, 『제8회 국외 한국어 교사 연수회 강의 교재』, 한글학회, 2004.

#### 논문

- A.Нарангэрэл, 『Монгол-Солонгос хэлний залгаврын аргаар үүссэн нэр үгий н харьцуулсан судалгаа』, Улаанбаатар дээд сургууль, 2004.
- 장희수, 『Монгол ба солонгос хэлний туслах үйл үгийн харьцуулал』, Улаанбаатар дээд сургууль, 2005.
- 『Эрдэм шинжилгээний бичиг 5』, Улаанбаатар дээд сургууль, 2006.
- 『어문논집38』, 안암어문학회, 1998. (홍종선, 구조분석에서 형성으로-국어 형태론 연구의 성과와 과제)
- , 『어문논집39』, 안암어문학회, 1999. (김미령, 사전에서의 자/타동 처리 문제 -보문동사의 “-다고/-라고” 구문을 중심으로

#### 사전

- Я.Цэвэл, 『Монгол хэлний товч тайлбар толь』, УБ, 1966, МУИС ГХСС, Солонгос судлын тэнхим, 『Солонгос-монгол толь бичиг』, Сөүлийн Их Сургууль, 2003.
- 백봉자, 『외국어로서의 한국어 문법사전』, 연세대학교 출판부, 2002.
- 여병무 강선화, 『한몽·몽한사전』, 울란바타르대학교, 2004.
- 이기문, 『동아 새국어사전 제4판』, (주)두산동아, 2002.
- , 『한자대사전』, 민중서림, 1992.
- , 『국립국어연구원 표준국어대사전 CD-ROM』, 두산동아, 2001.

#### 신문

- 『Уран зохиол урлаг 005-2192』, Монголын зохиолчдын эвлэл, 2005.11.



국문초록  
한국어와 몽골어의 동사파생법 비교

강선화(Ulaanbaatar Univ.)

알타이어족에 속하는 한국어와 몽골어는 첨가어로서 단어에 접사를 첨가하여 또 다른 단어들을 생성한다. 두 언어의 동사파생법 중, 접미사에 의한 동사에서 동사로 파생되는 것만을 다룬다. 통사론과는 별개로 형태론으로써 단어의 형성법만으로 그 연구 범위를 한정한다. 연구방법은 한국어의 경우는 이미 나와 있는 예를 많이 사용했으며, 몽골어의 경우는 단행본이나 신문에서 실례를 찾아보아 비교 연구하였다. 두 언어의 동사파생법은 차이점보다는 유사점이 더 많으며, 그것은 한국어와 몽골어가 뿌리가 같은 알타이어족이라는 것을 나타낸다는 가설아래 비교 연구하였다.

한국어와 몽골어의 동사 파생법을 비교해 본 결과 다음과 같은 결론을 얻을 수 있다.

1. 두 언어의 유사점으로 〈동사 어근, 어간 + 접사 → 파생동사〉의 형태를 갖으며, 어근에 직접적, 일회적인 통합과 접미사가 두 번 되풀이되는 반복적 통합, 즉, 이중접사에 의한 파생도 있다. 접사가 결합될 때, 각각의 언어는 음운론적 제약을 받는다.

2. 두 언어는 모두 사동, 피동접사에 의한 파생이 있다. 사동 접사는 타동사, 자동사의 어기에, 피동 접사는 타동사의 어기간에 결합하여 각각 사동사와 피동사를 만든다. 그러나 모든 동사와 결합할 수 있는 것은 아니며, 한국어의 경우 “-게 하다”를 결합하여 사동형을, “-게 되다, -아/어 지다”를 넣어 피동형을 만들 수 있으나, 몽골어는 그럴 수 없다. 사동사가 쓰인 문장은 새로운 주어를 취하며, 피동사가 쓰인 문장의 주어는 부사격, 목적어는 주격조사를 취한다.

3. 파생동사가 아닌데도 동일한 형태의 단일어가 많다. 한국어의 경우 사동사 파생에만 국한되나, 몽골어는 모든 파생동사의 형태에서 찾아볼 수 있다. 또한 한국어의 경우 동음이어나 동음이어가 아닌데도 활용형이 같은 동사를 볼 수 있다.

4. 한국어의 경우 사동 접사와 피동 접사의 형태가 같은 것이 있기 때문에 문장의 전후를 살펴 사동형인지 피동형인지를 알 수 있다.

5. 국어의 이중접사는 몽골어의 이중접사보다 제한적이며 그 숫자가 적은 반면, 몽골어의 이중접사는 그 활용범위가 넓다. 한국어의 이중접사 중 피동 접사 “-지-”는 다른 접사들에 비해 자유로운 편이나, 몽골어의 경우 사동 파생의 접사가 상호 결합될 수도 있고, 또한 타동 형성 접사끼리, 타동 형성 접사와 자동 형성 접사가 상호 결합할 수 있다는 특징을 가지고 있다.

더 많은 자료와 예문을 연구한다면 첨가어으로써의 알타이어족인 두 언어의 동사파생에서 형태적, 어휘적으로 유사성과 각각의 파생동사의 특징을 더 많이 찾을 수 있으리라 생각한다.

핵심어: 동사파생법, 사동파생접사, 피동파생접사, 타동사파생접사, 자동사파생접사.

## &lt;Abstract&gt;

## A comparative study of the verb-derivation in Mongolian and Korean Languages

Kang Seonwha(Ulaanbaatar Univ.)

Korean and Mongolian languages are both Altaic languages and agglutinate language that its words are formed by adding suffix for one word of vocabulary. In this research work, we will study the verb formation of these two languages, specially, the verb formation that uses suffixes. We will research its morphology side than its syntax side

For Korean language, we used past studied examples. For Mongolian language, we did comparative study on examples of stories and articles. The similarities of verb formation of both languages are more than differences. Therefore, we are doing this comparative research work based on the assumption that Korean and Mongolian languages have same origin. As studying the verb formation of Mongolian and Korean languages, we obtained following results:

1. The similarity of the two languages is the form that <verb root +suffix --> derived verb>. The suffix can be added solely just after the root also more than one suffix can be added. When we add suffix, both languages follow the rule of vocalic harmony.

2. Both languages have active and passive form of verb. There is a common side in both languages that forming direct verb by adding suffix to indirect verb root and forming indirect verb by adding suffix to direct verb root. But derivative verbs are sometimes formed as adding active and passive verb suffixes. For Korean language, some active verb forms by....., and passive verbs formed by .....

For Mongolian language, verbs are only formed by adding suffix, so that there are some verbs that can not be added active and passive verb suffixes. When sentence uses active verb suffix requires new subject. Also, when sentence that used passive verb suffix, its subject is inflected by locative case, its object is inflected to nominative case.

3. There are some cases that some individual words look like derived verbs. These kinds of verbs are limited to have active verb suffixes in Korean languages. In contrast, for Mongolian language it is optional. Also, in Korean language, synonyms and non synonym words can have same suffixes.

4. Some suffix types of active or passive verbs formation are same. So, we can recognize active or passive verbs by reading the whole sentence.

5. Number of suffixes to for one word is limited in Korean language. For Mongolian language, suffix number and repetition for one words is broad. Among Korean suffixes, suffix “..” is more free than others. For Mongolian language, active verb forming suffixes can be added to one word and active and passive suffixes can be added at the same time too.

## Хураангуй

Солонгос, монгол хэл нь алтайн язгуурын хэлний бүлэгт багтдаг залгама л хэл бөгөөд үгсийн сангийн нэгэн үгэнд дагавар залгаж шинэ үгсийг үүсгэдэг. Уг судалгааны ажилд хоёр хэлний үйл үг үүсэх аргыг судлах болно. Ялангуяа дагаврын аргаар үйл үгээс үйл үг үүсэхийг судална. Судлах хүрээ нь өгүүлбэр зүйн талаас илүүтэйгээр үгзүйн үүднээс үг үүсэх аргыг голчлон анхаарах болно.

Судалгааны арга нь солонгос хэлний хувьд өмнө нь судлагдсан жишээнүүдийг түлхүү ашигласан бөгөөд, монгол хэлний хувьд уран зохиолын түүвэр, сонингоос бодит жишээнүүдийг түүн харьцуулан судалсан. Хоёр хэлний үйл үг үүсэх арга нь ялгаатай талаас төстэй тал их, тэр нь солонгос монгол хэл үүсэл гарлын хувьд алтайн хэлний бүлэг гэдгийг харуулах гэсэн таамаглалын дор харьцуулан судлахаар боллоо.

Солонгос хэл ба монгол хэлний үйл үг үүсэх аргыг харьцуулан судалснаар дараах үр дүнд хүрлээ.

1. Хоёр хэлний ижил төстэй тал нь <Үйл үгийн язгуур, үндэс + дагавар → үүсмэл үйл үг> гэсэн нь хэлбэртэй бөгөөд, дагавар залгагдахдаа үгийн язгуурт шууд, нэг удаа залгагдах нь хэвийн үзэгдэл боловч, дагавар давхарлаж орох тохиолдол ч бас байна. Дагавар залгахад хоёр хэл хоёулаа эгшиг зохицох ёсонд түшиглэдэг.

2. Хоёр хэлэнд үйлдүүлэх, үйлдэгдэх хэвийн дагавраар үйл үг үүсэх арга байна. Үйлдүүлэх хэвийн дагавар залгаж үүссэн үйл үг нь тусах, эс тусах үйл үгийн язгуурт залгаж тусах үйл үг үүсгэж, үйлдэгдэх хэвийн дагавар залгаж үүссэн үйл үг нь тусах үйл үгийн язгуурт залгаж эс тусах үйл үг үүсгэнэ гэсэн нийтлэг тал байна. Гэвч хоёр хэлний бүх үйл үгэнд үйлдүүлэх ба үйлдэгдэх хэвийн дагаврыг залгаж үүсмэл үг үүсдэггүй. Солонгос хэлэнд үйлдүүлэх, үйлдэгдэх хэвийн дагавраар үүсэх боломжгүй үйл үг нь үйлдүүлэх хэв нь “-게 하다” үйлдэгдэх хэв нь “-게 되다, -아/어 지다” -аар үг үүсдэг. Харин монгол хэлэнд зөвхөн дагавраар үг үүсдэг учраас үйлдүүлэх, үйлдэгдэх хэвийн дагавар залгаж болохгүй үйл нэлээд байдаг. Үйлдүүлэх хэвийн дагавар залгаж үүссэн үйл үгийн хэрэглэсэн өгүүлбэр нь шинэ өгүүлэгдэхүүн шаарддаг бөгөөд үйлдэгдэх хэвийн дагавар залгаж үүссэн үйл үгийн хэрэглэсэн өгүүлбэрийн өгүүлэгдэхүүн нь өгөх оршихын тийн ялгалыг, тусагдахуун нь нэрлэхийн тийн ялгалаар хувирдаг.

3. Үүсмэл үйл үгтэй адил хэлбэртэй боловч дан үг байх тохиолдол цөөнгүй байна. Солонгос хэлний үйл үгэнд үүсмэл үгтэй төстэй дан үйл үг нь үйлдүүлэх хэвийн дагавартай байх нь хязгаартай байдаг бол монгол хэлэнд бүтээлч байдаг. Мөн солонгос хэлний ойролцоо үг ба ойролцоо биш утгатай үйл үг байсан ч хувирал нь адилхан байдаг.

4. Солонгос хэлний үй л үг үүсэх аргын үй лдүүлэх хэв ба үй лдэгдэх хэв үүсэх аргад хэрэглэгддэг дагаврын хэлбэрийн зарим нь адилхан байдаг ажээ. Ийм адилхан хэлбэртэй үй л үг өгүүлбэрт үй лдүүлэх утгатай гаар бичигдсэн үү, үй лдэгдэх утгатай гаар бичигдсэн үү гэдгийг өгүүлбэрийн утгыг харж мэдэж болно.

5. Солонгос хэлний давхар дагавар нь монгол хэлний давхар дагаврыг бод оход хязгаартай бөгөөд тоогоор цөөн байхад харин монгол хэлний давхар дагавруудын тоо, давтамж өргөн байдаг. Солонгос хэлний давхар дагаврын дунд үй лдэгдэх хэвийн дагавар “-ㅅ-” нь бусад дагавруудаас чөлөөтэй. Харин монгол хэлний үй лдүүлэх хэвийн дагаврууд нь давхарлан залгагдаж ч болдог, бас үй лдүүлэх ба үй лдэгдэх хэвийн дагавар аль аль нь давхарлаж ордог онцлогтой.

**Түлхүүр үг:** Үй л үг үүсэх арга, үй лдүүлэх хэвийн дагавар, үй лдэгдэх хэвийн дагавар, тусах үй л үг үүсэх дагавар, эс тусах үй л үг үүсэх дагавар.

## 영화를 통한 한국어 교육

Khandarmaa. L.(NUM Ulaanbaatar)

“Кино ашиглан солонгос хэлний хичээлийг Үр дүнтэй заах нь”

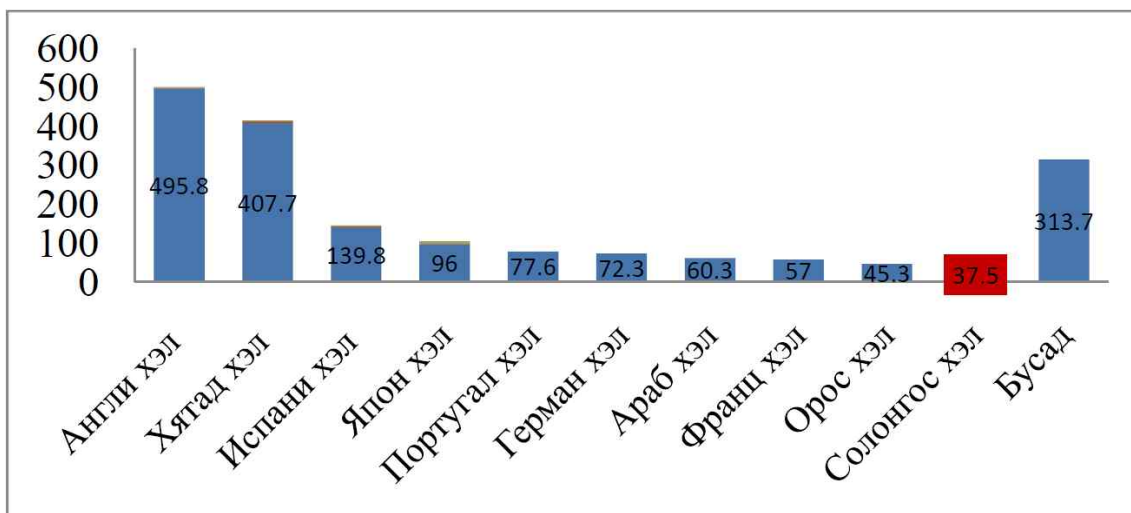
МУИС-ийн Улаанбаатар сургууль Л.Хандармаа /магистр/

Түлхүүр Үг: Солонгос хэлийг хэрэглэгчид, заах аргазүй, хадмал тексттэй кино, тэгш хүртээмжтэй сургалт,

### 1.Оршил

Солонгос хэлийг сонирхон судлагчдын тоо өдрөөс өдөрт өсөн нэмэгдэж буй өнөө үед хэн солонгос хэлийг мэддэг нь биш, хэн илүү сайн мэддэг вэ гэдэг асуудлыг голчлон анхаарах болсон нь ойлгомжтой болж байна. 2010 оны судалгаанаас харвал солонгос хэлээр ярилцагчдын тоо аль хэдийн 77 саяд хүрч, дэлхийд хамгийн ихээр хэрэглэдэг хэлнүүдээс 13-рт орсон байдаг. Солонгос хэл нь Хятад хэл, Англи хэл, Франц хэл шиг НҮБ-ийн албан ёсны хэл биш боловч солонгос улс нь нэг үндэстэн улс гэдэг талаас нь харгалзан үзвэл нилээн өндөр тоо юм. Түүнчлэн дэлхийн олон хэлээр интернэт хэрэглэгчдийн дунд солонгос хэлийг хэрэглэдэг хүний тоо 37.500.000 байгаа нь дэлхийд 10-рт орсон байна<sup>1)</sup>

Солонгос хэлээр интернэт хэрэглэгчдийн тоо



Иймийн учир солонгос хэлний сургалтын чанар, үр өгөөжийг нэмэгдүүл

1) 숫자로 살펴보는 우리말. 국립국어원 2010.

эхийн тулд сургалтын олон арга хэрэгслийг ашиглах, түүн дундаа манай нөхцөлд нилээд хэвшмэл болоод байсан уламжлалт аргад тулгуурлан шинэ шинэ аргуудыг туршиж, аль үр нөлөөсэй тай гэж үзсэнээ сонгон авч ашиглах шаардлагатай байна.

at decoding instruction should be: Манай орны боловсролын салбар болон багш сурган хүмүүжүүлэгчид маань дээр үеэсээ л сургалтын чанар, үр өгөөжид анхаарч, энэ талаар системтэй, шинжлэх ухаанч судалгаа хийн, олон төрлийн аргыг туршиж, өөр өөрсдийн боловсруулсан аргын талаар

ном товхимол гаргаж ирсэн байна. ..нээс дурдвал, Я.Хишигт “Боловсролын аж асуудлууд”, О.П.рэв “Монголын боловсрол, сургалтыг х.м.нш.лэх онол аргаз.йн зарим асуудал”, Н.Бэгз “Боловсролын х.гжлийн онол аргаз.йн асуудлууд” зэрэг номдоо боловсролын салбарын бхий л тулгамдсан асуудлуудыг хнд.ж тавьсан байдаг.

Орчин .ед боловсрол мэдлэгийн тухай .нэн бодитой мэдээлэл авч, мэдээллийн хэрэгцээгээ хангадаг гол хэрэгсэл нь телевиз, тэр дундаа шинэ тутам гарч байгаа кино болоод байгаа б.г..д судлаач О.Сарантуяагийн бисэн “Шилжилтийн .еийн боловсролын нийгмийн асуудал” номд дараах х.снэгтээр .з...лсэн байна.

Боловсрол мэргэжлийн талаар мэдээлэл авч буй сувгууд<sup>2)</sup>

Мэдээллийн суваг	Хувь
Телевиз	47.6
Интернэт	31.8
Сонин	31.2
Эцэг эх төрөл төрөгсөд	30.2
Найз	28.6
Багш нар болон сургуулийн нийгмийн ажилтан	26.0
Радио	18.8
Их, дээд сургууль, коллеж	17.2
Номын сан	13.8
Бусад эх сурвалж	11.6
Хүүхэд залуучуудад зориулсан сонин, сэтгүүл	10.8
Хүүхэд залуучуудын төв	4.8

2) О.Сарантуяа “Шилжилтийн .еийн боловсролын нийгмийн асуудал” х.80

**1.2. Судалгааны ажлын зорилго:**

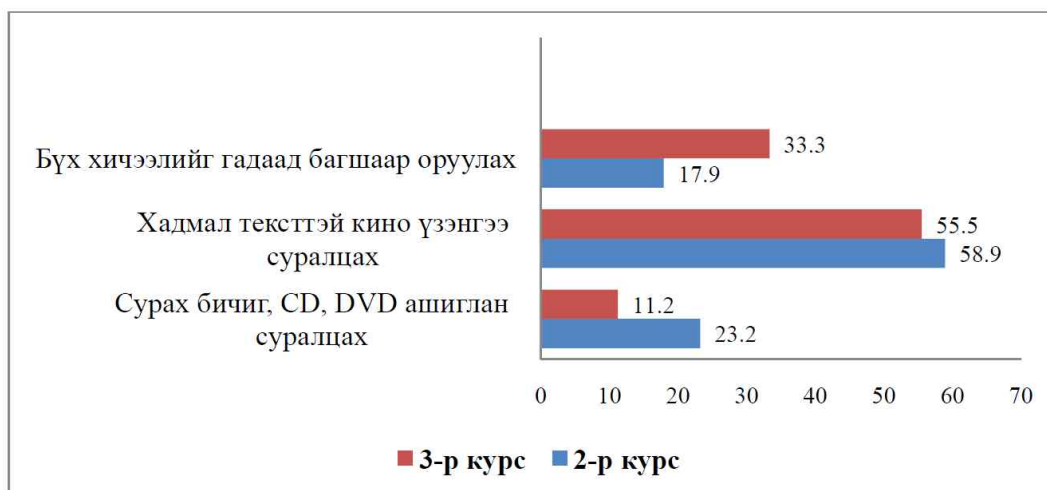
- ✓ Солонгос хэлний хичээлийн чанар үр дүнг нэмэгдүүлэх
- ✓ Ангийн нийг оюутнуудын хичээлд оролцох идэвхийг нэмэгдүүлэх, тэгш хүртээмжтэй сургах
- ✓ Хичээл бүрийг сонирхолтой болгож, оюутныг залхаахгүй байх
- ✓ Сургалтын хөтөлбөрүүд дэх хичээл бүрийн давтлага, дадлага болгох

**1.3. Зорилт:**

- Оюутнуудын дунд судалгаа явуулах
- Хичээлд ашиглах кинонд хадмал текст оруулах
- Туршилтын сургалт явуулж, үр дүнгийн тайлан гаргах

Судалгаанд МУИС-ын Улаанбаатар сургуулийн монгол солонгос хэлний 2, 3-р анги, түүх, археолги солонгос хэлний 2,3-р ангийн оюутнууд хамрагдсан бөгөөд хэд хэдэн хичээлийн дараа , хичээлийг ямар байдлаар заавал үр дүнтэй гэж бодож байна вэ гэсэн санал асуулга явуулсан юм.

**График 1**



**2. Кино ашиглан гадаад хэлний хичээлийг үр дүнтэй заах нь.**

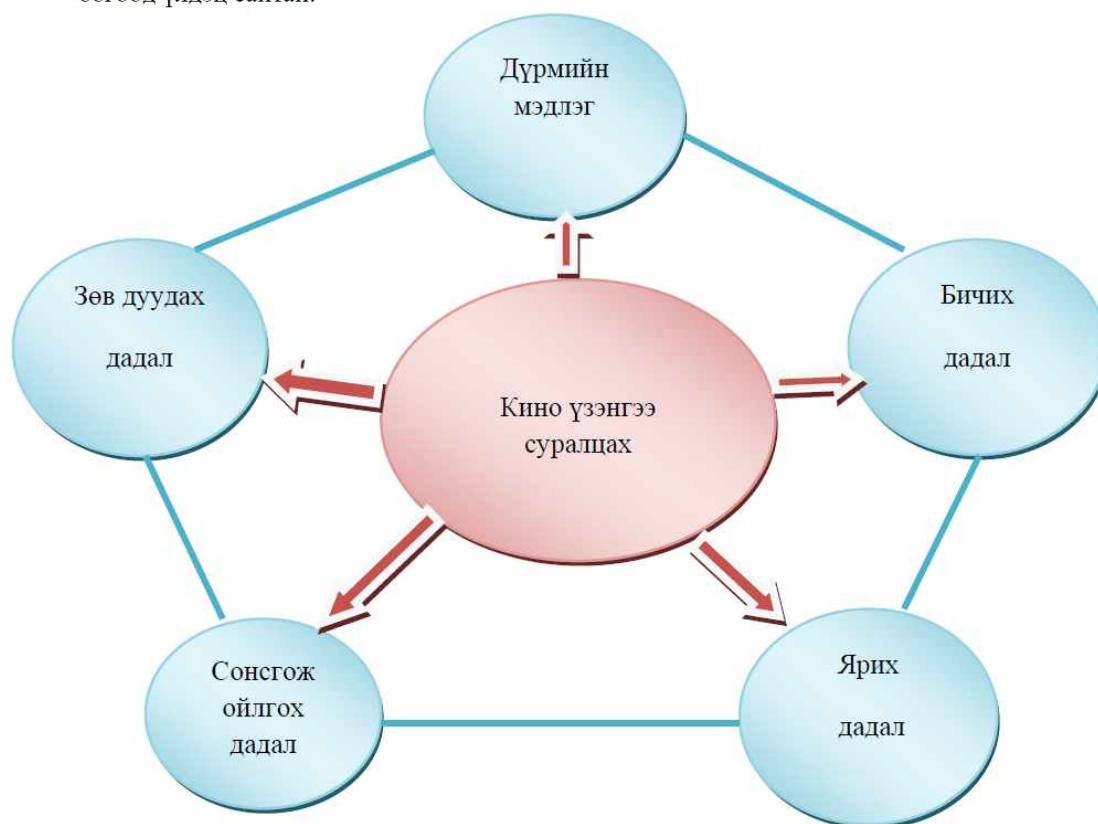
Оросын нэрт судлаач М.Н.Скаткин: Усны бяцхан дусалд аварга том нар багтан харагддагийн адил сургалтын процессын бүх тал хичээлд багтдаг гэдэгчлэн оюутан тухайн хичээлийг хэрхэн ойлгож өөрийн болгох, сурсан мэдсэнээ бүрэн ашиглах, цаашилбал насан туршын баталгаат амьдралаа бий болгох нь зөвхөн багш сурган хүмүүжүүлэгч бидний гарт байгаа гэхэд хилсдэхгүй нь үнэнтэй тул бид сургалтын бүхий л арга хэлбэрийг ашиглан, уйгагүй хөдөлмөр, сэтгэл, зүтгэл гаргах хэрэгтэй юм. Тиймээс кино ашиглан хичээл заах аргыг туршиж, үр дүнг нь үзэх замаар судалгааг явуулсан.

### 2.1. Хичээлийн явц

- Хичээлд ашиглах киног үзүүлнэ.
- Харилцан яриа бүрийн дараа зогсоц аван текстийг унших дасгал хийнэ.
- Өгүүлбэрт шинэ үг, хэлзүйн дүрэм байгаа эсэхийг ажиглаж, түүж бичин ярилцана.
- Харилцан яриаг давтан унших дасгал хийсний дараа дагаж ярих дасгал хийлгэнэ.
- Оюутнуудыг баг болгож суулгаад кинонд гарч буй дүрүүдийг оноож өгөн бататгах ярианы дасгал хийлгэнэ.

### 2.2. Хичээлээс гарах үр дүн

- ✓ Оюутан бүр хичээлд тэгш хамрагдан оролцох
- ✓ Хичээлийн эцэст оюутан сэтгэл хангалуун үлдэх
- ✓ Оюутанд маш сонирхолтой, залхаахгүй
- ✓ Олон талын дадлагыг нэг дор өгөх
- ✓ Орчин үеийн мэдээлэл агуулсан
- ✓ Харах, сонсох мэдрэхгүй зэрэг ажилласнаар тухайн хичээлийг ойлгох үйл явц түргэн бөгөөд үлдэц сайтай.





### Дүгнэлт

Өнөө үед солонгос киноны талаарх монголчуудын хандлага тэр бүр эерэг байх нь ховордоод байгаа бөгөөд солонгос кино нь амьдралаас хэт тасарсан, үйл явдал хэт нуршуу, хийх ажилгүй хүмүүсийн уйтгар тайлах зорилготой, “савангийн дуурь” гэх мэтээр нэрлэж байгааг үгүйсгэн, солонгос хэл суралцагчдад харин ч сайн нөлөө үзүүлэхээр ашиглах хэрэгтэй байна.

Сургалтыг улиг болсон хэвшмэл нэг аргаар явуулах нь цаг хугацаатай уралдан урагшилж буй өнөөгийн нийгэмд төдийлөн шаардлага хангаж чадахгүйд хүрэх болно. Ийм учраас сургалтыг аль болох олон арга хэлбэрээр явуулж, дүн шинжилгээ хийх замаар байнга эрэл хайгуул хийх.

Нөгөө талаар орчин үед солонгос хэлний олон сайхан ном сурах бичиг хэвлэгдэн гарч буй нь нэн сайшаалтай бөгөөд дээрх судалгааны аргатай хослуулан ашиглах аваас үр дүн чанар нь илүү мэдэгдэх нь мэдээж хэрэг юм.

#### Ашигласан номзүй

1. Айсмонтас.Б.Б, Сургалтын онол
2. Баасандорж.Ц, Сургалтын арга: эрэл, олз, Улаанбаатар, 2008
3. Даваа. Ж, Жамц. Л, Содов. Ц, Сүхбат.Г, Боловсрол судлалын үндэс, Улаанбаатар, 1999
4. Даваа. Ж, Жамц. Л, Содов. Ц, Сүхбат.Г, Боловсрол судлалын үндэс (2 дахь хэвлэл), Улаанбаатар, 2009
5. Ичинхорлоо.Ш, Сургалт, Улаанбаатар, 2008
6. Монголын их дээд сургуулийн ректорын зөвлөл, Монголын дээд боловсролын шинэчлэл, Улаанбаатар, 1994
7. Монголын их, дээд сургуулиудын консорциум, Мэдлэгийн зуун, дээд боловсролын чанар (эрдэм шинжилгээний бага хурлын илтгэлийн хураангуй), Улаанбаатар, 2001
8. Пүрэв. О, Монголын боловсрол, сургалтыг хүмүүншүүлэх онол арга зүйн зарим асуудал, Улаанбаатар, 2007
9. Пүрэвдорж. И, Багшлахуйн менежемент, Улаанбаатар
10. Сарантуяа.О, Шилжилтийн үеийн боловсролын нийгмийн асуудал, Улаанбаатар, 2005
11. Хишигт. Я, Боловсролын аж асуудлууд, Улаанбаатар, 2007
12. Хишигт.Я, Хүн-мэдрэмжийн тухай аж онолын үндэс (аж амьдрал, оновчтой сургалт, шинэлэг судалгааны асуудлууд), Улаанбаатар, 1999

#### Resume

Number of students who are learning Korean increasing day by day, so our teacher's teach Korean well, we use many teaching method in practice teaching. At the end we choose the method "Watching movie"-learning Korean. We're trying to improve student's Korean language so we used the method of watching movie. Also we want to improve the teaching method, our teachers main goal is foreign language teaching method.

# 한국어 학습자의 비원어민 한국어교사에 대한 인식 연구

## -몽골인 학습자를 대상으로-

최열(배재대학교)

&lt;차 례&gt;

1. 서론
2. 이론적 배경
3. 학습자 인식 연구
4. 결론

## 1. 서론

### 1.1 연구 목적

오늘날 한국어교육은 한국이라는 지리적 제한을 넘어 세계 곳곳에서 행해지고 있다. 해외에서 한국어교육을 담당하고 있는 많은 한국어교육 관계자들은 한국어교육이 한국이외의 국가에서 실시될 때 가장 큰 어려움으로 교재와 더불어 한국어 원어민교사의 확보를 이야기하고 있다. 아직까지 해외에서의 한국어교육은 각국의 특수한 상황으로 인해 경제적 자립기반을 확보하지 못한 채 한국 정부 혹은 민간단체의 경제적 도움에 많이 의존하고 있는 실정이다. 따라서 한국내의 한국어교사 처우에 비해 충분하지 못한 재정적 지원으로 인한 열악한 해외 한국어교사의 처우는 원어민 한국어교사의 해외 근무를 꺼리는 상황을 초래하고 있다. 따라서 한국어교육이 실시되던 초창기 때부터 원어민 한국어교사가 존재하지 않거나 부족한 해외 원어민 한국어교사를 비원어민 한국어교사로 대체하고 있는 해외 한국어교육기관의 수가 증가하고 있다. 이러한 상황에서 한국어를 교수하는데 원어민 한국어교사 대비 비원어민교사의 교육 효과는 어느 정도인가라는 의문을 가지지 않을 수 없다. 만일 한국어 원어민 교사의 교육 효과가 비원어민 한국어교사의 교육적 효과에 비해 그리 큰 차이가 없다면 비원어민 한국어교사의 양성에 더욱 노력하는 것이 한국어의 세계화를 위해서 효과적인 방법이 될 것이다.

원어민 교사와 비원어민 교사의 교육적 효과는 다양한 영역에서의 평가가 종합적으로 이루어져야 한다. 본고에서는 이러한 평가의 가장 기본이 되는 학습자들의 인식을 조사하고자 한다. 현재 한국에서 대학 이상의 기관에서 유학하고 있는 몽골인 학습자들이 원어민 한국어교사와 비원어민 한국어교사에 대한 차이점과 장단점을 어떻게 인식하고 있는지를 알아 보았다.

### 1.2 연구 절차

본고에서는 먼저 원어민과 비원어민 한국어교사에 대한 이론적 배경을 살펴보고자 한

다. 이에 대한 연구가 한국어교육 분야에서는 아직 활발하지 않으므로 상대적으로 많은 연구가 이루어진 분야의 연구 결과 중 한국어교육 분야에 적용될 가능성이 있는 연구결과물들을 살펴보고 이를 토대로 원어민 한국어교사의 명확한 정의와 원어민과 비원어민 교사의 특성 등을 알아보려고 한다.

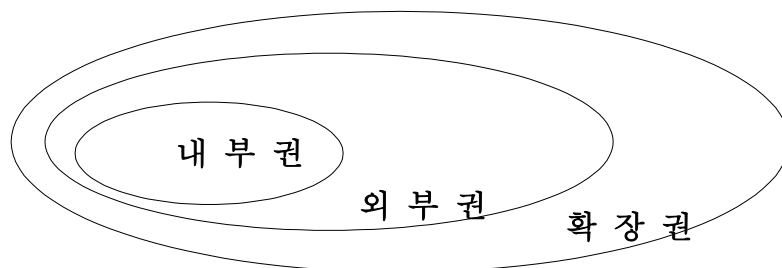
그 다음 학습자들의 원어민과 비원어민 한국어교사에 대한 인식을 설문조사를 통해 파악하고자 한다. 설문조사의 연구대상과 연구방법 및 연구도구 등에 대해 설명하고 수집된 자료를 분석하고 이를 기반으로 한국어교육에 효과적인 방안을 제시해보고자 한다.

## 2. 이론적 배경

### 2.1 한국어권 분류

원어민, 비원어민 한국어교사를 정의하기 위해 먼저 Kachru의 영어권 분류 기준을 참고 하여 한국어가 사용되고 있는 지역을 분류하였다. Kachru는 영어권 분류를 국가를 기준으로 하였으나 본고에서는 한국어의 경우 한국어를 모국어로 사용하는 국가는 한국과 북한 외에는 전무하므로 국가 보다는 한국어가 사용되는 지역을 기준으로 하는 것이 적절하다고 판단하여 다음과 같이 한국어가 사용되는 곳을 구분하였다.

<그림 1> Kachru의 언어권 분류(Kachru, 1985)<sup>1)</sup>



- (1) 내부권(inner circle): 한국어가 모국어인 지역으로서 남북한을 포함하는 한반도지역이 포함된다.
- (2) 외부권(outer circle): 한국어가 모국어는 아니지만 공용어로서 중요한 역할을 차지하고 있는 지역으로서 중국의 조선족 자치주, 미국의 일부 Korea town을 비롯한 해외의 한민족 집단 거주지가 해당된다.
- (3) 확장권(expanding circle): 한국어가 제1외국어로서 학습되고 있는 지역으로서 한국어교육의 짧은 역사로 인해 아직까지 실재적 존재로 나타나지 않고 있으나 몽골의 경우 곧 확장권에 편입될 것으로 판단되며 시간의 흐름에 따라 동남아 지역 등에서도 가시화될 가능성이 있다.

Kachru는 내부권, 외부권, 확장권을 규범제공권(norm-providing), 규범개발권(norm-developing), 규범의존권(norm-dependant)으로 명명하기도 하였는데 이는 언어의

1) 김창현(2009)에서 재인용

규범을 기준으로 한 언어의 규범을 제공하는 국가와 규범을 수용하여 스스로 규범을 개발하는 국가, 그리고 다른 국가들의 규범에 의존하는 국가로 구분한 것이다. 이러한 기준을 한국어에 적용시킨다면 한반도 지역은 한국어의 기본적인 규범을 제공한 지역이 된다. 한국어가 공식적으로 공용어의 위치를 차지하고 있는 중국의 조선족 자치주나 한국어가 비공식적으로 공용어의 위치를 차지하고 있는 기타 해외의 한국인 거류지 등은 한반도 지역에서 만들어진 규범을 수용하여 사용하다가 한국어가 점차 현지화 되어 가면서 스스로 그 지역에만 통용되는 새로운 규범을 개발하는 지역에 해당한다.

지역적으로 편중되지 않고 지구촌 널리 사용되고 있는 언어들의 경우 내부권에 있는 규범을 제공하는 국가의 언어사용자들의 수는 감소하고 외부권, 확장권에 있는 언어사용자들의 수가 급격히 늘어나고 있는 것이 일반적 현상이다. 이는 한반도에 위치한 한국어를 모국어로 사용하는 인구가 2008년 현재 7,191만 명<sup>2)</sup>에 불과하고 인구 증가가 정체 현상을 보이고 있는 가운데 해외에서의 한국어교육의 확장 추세를 고려해 볼 때 한국어의 경우에도 시간이 지남에 따라 유사한 현상을 보일 것으로 추측된다. 따라서 외부권 또는 확장권에서 새로운 규범들이 만들어지고 이를 사용하는 언어사용자들의 수가 급격히 증가할 때는 한반도에 위치한 내부권 언어사용자들도 그 영향을 받지 않을 수 없다. 이와 같은 현상은 포르투갈의 식민지로서 포르투갈어를 사용하는 브라질에서 그 예를 찾아볼 수 있다.

브라질에서 사용하던 포르투갈어와 중주국인 포르투갈에서 사용하던 포르투갈어는 시간이 흐름에 따라 발음과 문법에 차이가 생겼고 읽기에는 지장이 없으나 듣기의 경우는 서로 불편을 느낄 정도로 이질화되었다. 남미에서 유일하게 포르투갈어를 사용하는 포르투갈 식민지였던 브라질의 인구가 유럽 포르투갈 본토의 인구수를 압도하고 경제적으로 괄목할 만한 성장을 함으로써 포르투갈 학계에서는 브라질식 포르투갈어의 규범을 포르투갈어의 표준 규범으로 받아들일 수밖에 없게 되었다.<sup>3)</sup>

따라서 한국어를 모국어로 사용하고 있는 언어사용자들의 해외 이주가 증가<sup>4)</sup>함에 따라 형성되고 있는 규범개발권의 증가와 한국어를 제1외국어로 학습하는 확장권의 가시화는 비언어민 한국어교사에 대한 연구의 필요성을 더욱 깨닫게 해주고 있다.

## 2.2 원어민의 정의

표준국어대사전에 의하면 원어민은 해당 언어를 모국어로 사용하는 사람을 말하며 모국어는 자기 나라의 말로서 주로 외국에 나가 있는 사람이 고국의 말을 이를 때에 사용하거나

여러 민족으로 이루어진 국가에서, 자기 민족의 언어를 국어 또는 외국어에 상대하여 이르는 말로 정의하고 있다.

Medgyes(1994)의 원어민에 대한 기준을 한국어에 적용하여 정리하면 다음과 같다.

### (1) 한국어 권 국가에서 태어난 사람

- 2) 현대경제연구소의 經濟週評 10-11(통권391호)의 ‘남북한 인구 구조 특성’에서 인용
- 3) 현재 브라질의 국제적 위상이 높아지면서 포르투갈어의 중요성이 커지고 있어 해외의 브라질 문화센터에 등록해 브라질식 포르투갈어를 배우려는 학생은 2004년 1만7천500명이었으나 2010년에는 3만1천700명으로 증가했다 (연합뉴스 2011년10월17일 자)
- 4) 전국역사학대회에서 지난 한 세기 동안 한반도 인구 5명 중 1명이 국외로 이주하였다는 통계가 발표되었다 (중앙일보 2011년11월3일 자)

- (2) 어릴 때 한국어가 사용되는 가족이나 환경에서 한국어를 습득한 사람
- (3) 제1언어로 한국어를 사용하는 사람
- (4) 원어민과 같은 한국어구사력을 가진 사람
- (5) 한국어로 유창하고 즉각적인 담화가 가능한 사람
- (6) 한국어를 창의적으로 사용하는 사람
- (7) 한국어의 형태를 보고 옳고 그름을 판단할 수 있는 직관을 갖춘 사람

Davies(1991)는 자신이 속한 집단에 대한 정체성을 추가하였는데 사람의 출생지는 본인의 의지와 관계없이 결정되어지지만 이주 등의 이유로 새로운 집단에 속하게 될 경우 후천적으로 다른 언어의 원어민으로 정체성을 바꿀 수 있다는 것이다. 즉 개인이 제1언어가 사용되는 국가에서 출생하여 제1언어를 구사하며 생활하다가 다른 언어가 사용되는 국가로 이주하여 이주국가에 대한 집단정체성을 가지게 될 경우 이주국가에서 사용하는 언어의 원어민이 될 수 있다는 것이다. 이러한 주장은 언어구사력 보다는 자의식에 무게를 두고 원어민을 정의하는 것이라 할 수 있다. Medgyes와 Davies의 원어민 정의는 출생지, 언어습득 시기, 언어습득환경, 언어능력, 집단정체성 등을 기준으로 하고 있다.

Rampton(1990)은 ‘원어민(native speaker)’이라는 용어 대신 언어전문가(expert)란 용어를 사용할 것을 역설하였다.<sup>5)</sup> Rampton은 언어능력에 있어서 언어전문성(expertise)이란 용어와 원어민 개념(nativeness)을 다음과 같이 비교하였다.

- (1) 언어전문가는 자신이 전문적으로 알고 있는 언어에 대해 원어민처럼 자신이 그것에 속해있다고 생각할 필요가 없다. 즉, 언어전문성은 정체성과 관련이 없다.
- (2) 언어전문성은 고정되거나 선천적으로 타고나는 것이 아닌 학습되어지는 것이다.
- (3) 언어전문성은 상대적이므로 원어민 개념처럼 누구에게나 있는 것이 아니다.
- (4) 언어전문성은 부분적이므로 몇 가지 분야에서 전문성을 가질 수 있으나 모든 언어 분야에서 전문성을 지닌 언어전문가는 존재하지 않는다.
- (5) 언어전문성을 획득하기 위해서 다른 사람으로부터 인정을 받아야 하며 평가 기준은 논의되고 검토될 수 있다.

위의 사항들을 살펴보면 Rampton은 선천적인 요소 보다는 후천적인 언어능력을 우선 시해야 한다고 주장하고 있다는 것을 알 수 있다. 비록 현재까지 원어민과 비원어민이란 용어가 일반화되어 사용되고 있으나 이런 용어들에 대한 명확한 개념설정을 할 필요가 있다.

### 2.3 원어민과 비원어민 한국어교사의 자기 인식

Medgyes는 영어교사를 대상으로 원어민 영어교사와 비원어민 영어교사에 대한 자기 인식을 조사하였다.<sup>6)</sup> 연구 결과 영어 사용의 능숙도에 따른 심리적 불안감과 교사이자 학습자로서의 이중 역할로 인해 생겨나는 인지적인 불일치 등이 비원어민 교사들에게 발견되었다. 또한 교수 행위에 있어서도 원어민 교사와 비원어민 교사의 차이점이 발견되었다.

5) Rampton의 논문에는 expertise, expert 란 용어를 사용하였으나 본고에서는 맥락상 언어전문성, 또는 언어전문가로 표기하였다.

6) Medgyes는 연구 결과를 토대로 원어민 교사들에 비해 비원어민 교사들의 장점을 여섯 가지로 분류하였다.

최호성 외(2010)<sup>7)</sup>의 TESOL 대학원생을 대상으로 조사한 비 원어민 교사에 대한 자기 인식 조사 결과를 보면 우선 영어 능력에 관해서 참여자의 상당수가 자신의 영어 실력이 높거나 그 이상이라고 답하였다. 원어민 교사와 비 원어민 교사의 성공 가능성을 묻는 질문에서는 ‘차이가 없다’라고 대다수가 답하였으나 언어 영역별(말하기, 쓰기, 듣기, 읽기, 문법) 비교에서는 모든 영역에서 원어민 교사가 더 낫다고 대답하였으며, 말하기와 쓰기를 비 원어민 교사가 가르치기 가장 어려운 영역으로 인식하였다. 이러한 결과는 비록 참여자들이 자신의 영어 실력이 높다고 평가하면서도 원어민 교사 수준에는 미치지 못하는 것으로 판단하기 때문이다. 조사 참여자들은 원어민 교사는 고급 학습자와 말하기 교육에 더 적합하며 비 원어민 교사는 초급 학습자와 읽기를 담당하는 것이 낫다는 생각을 하고 있었다.

원어민 교사와 비 원어민 교사 간 교수 방법에 대한 차이를 묻는 질문에서 원어민 교사는 의사소통 중심 교수법으로 가르치지만 비 원어민 교사는 문법번역식 교수법으로 가르치고 있다고 대답하였다. 이러한 차이의 원인으로는 말하기 능력의 부족과 목표 문화에 대한 지식 부족이 지적되었다.

한국어교육을 전공하고 있는 대학원생들을 대상으로 한 조사<sup>8)</sup>에 의하면 비 원어민 영어 교사에 비해 비 원어민 한국어교사들은 제2언어로서 한국어를 학습한 경험을 바탕으로 동일한 모국어 학습자에게 효과적인 학습 전략을 교수하고 모국 문화와 한국 문화의 비교 등 원어민 교사가 갖추지 못한 장점을 가지고 있다는 인식을 하고 있었다. 비 원어민 한국어 교사의 이러한 인식은 세계어로서 학습자들에게 익숙한 영어나 영어권 문화와 이에 비해 상대적으로 덜 알려진 한국어와 한국문화의 차이가 아닐까 한다. 즉, 다른 사람들에게 낯선 한국어와 한국문화에 비교적 익숙하다고 스스로 생각하기 때문으로 추측된다.

### 3. 학습자 인식 연구

#### 3.1 연구 방법 및 내용

한국어 학습자들의 원어민과 비 원어민 한국어 교사에 대한 자격, 원어민과 비 원어민 한국어교사 선호도의 학습자 변인 그리고 교수영역에서의 원어민과 비 원어민 교사 선호도 등을 알아보기 위하여 설문조사를 실시하였다. 한국에서 태어나 한국에서 교육을 받은 한국어 교사를 원어민교사로 정의하고 비 원어민 교사는 한국어를 제2언어로 학습한 몽골인 한국어 교사들을 비 원어민 교사로 분류하였다.

설문지는 조사 대상자 배경에 관한 설문(14문항), 객관식 설문(33 항), 주관식 설문(2문항)으로 구성하였다. 조사 대상자의 배경에 관한 설문은 성별, 전공, 학력, 한국 체류기간 및 비 원어민 한국어 교사의 수업 수강 유무 등으로 구성되었다.<sup>9)</sup>

객관식 설문은 5단계 리커트 척도를 사용하여 한국어 교사 자격, 현지어(몽골어)와 현지 문화(몽골 문화)의 숙지 정도, 영역별 선호도(문법, 어휘, 발음, 듣기, 읽기, 쓰기, 말하기)를 묻는 문항 등으로 구성하였다. 또 외국인 학습자를 대상으로 하는 한국어교육을 전공

7) 최호성 외(2010), TESOL 대학원생들의 비 원어민 교사로서의 자기 인식 연구, 영어영문학회연구 제36권 1호 대한영어영문학회

8) 니콜라 프라스키니(2009), 비 원어민 한국어 교사들의 교육 과정 개선 방안, 국제한국어교육학회 제19차 국제학술대회 발표집, 국제한국어교육학회

9) 설문 내용은 김창현(2009)의 내용을 참고하여 작성하였다.

한 한국어 교사와 한국어를 모국어로 하는 학습자를 대상으로 하는 국어교육을 전공한 한국어 교사와의 차이 인식 여부를 묻는 문항도 포함하였다. 주관식 설문은 원어민과 비원어민 교사의 장단점을 기술하게 하고 마지막으로 원어민과 비원어민 교사에 대한 선호도를 알아보는 문항으로 구성하였다.

## 3.2 연구 대상

### 3.2.1 대상자 성별, 전공, 학력

몽골에서 최소한 대학교 2년까지의 교육을 받고 대전 소재 대학에서 유학하고 있는 몽골인 학생을 대상으로 원어민과 비원어민 한국어교사에 대한 일반적인 인식을 묻는 설문조사를 실시하였다. 조사 대상자는 총 15명으로 남자 5명, 여자 10명이며 학력은 대학 2년이 5명, 대졸 10명이다. 전공은 인문계열 9명, 상경계열 2명, 이공계열 4명이다. 비원어민 한국어 교사의 수업을 수강한 경험이 있는 조사 대상자는 14명(93%)이며 경험이 없는 대상자는 1명(7%)로서 대부분이 원어민 교사와 비원어민 교사를 비교할 수 있는 경험을 갖추고 있었다. 한국 체류기간은 3개월 미만 1명(7%), 3~6개월 미만 1명(7%), 6개월~1년 미만 2명(13%), 1년~3년 미만 5명(33%), 3년 이상 6명(40%)으로 나타났다.

### 3.2.2 한국어능력의 자신감

조사 대상자들의 한국어의 9개 영역(말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 문법, 어휘, 발음, 학습방법, 한국문화의 이해)에 대한 자신감을 5단계 리커트 척도(전혀 자신 없음: 1, 보통: 3, 매우 자신 있음: 5)로 표시하게 하여 알아보았다. 학습자들의 한국어에 대한 자신감은 평균 3.60으로서 중간 이상으로 나타났다. 영역별로 보면 가장 자신감을 가지고 있는 영역은 듣기로서 4.00으로 나타났으며 읽기가 3.73으로서 두 번째로 자신감을 가지고 있었으며 발음과 말하기가 3.67로서 그 뒤를 이었다. 이는 다른 국적의 학습자들과 구별되는 특이한 현상으로서 몽골 학습자들이 일반적으로 구어에 자신감을 가지고 있음을 말해주고 있다. 또한 한국문화에 대한 이해가 비교적 높은 지수를 보이고 있는 것은 한류의 영향으로 파악된다. 가장 자신감이 부족한 영역은 어휘로서 3.13으로 나타났고 학습전략이 3.20으로서 낮은 자신감을 보이고 있다.

<표 1> 영역별 자신감 척도

영역	말하기	듣기	읽기	쓰기	문법	어휘	발음	학습 방법	한국문화의 이해	합계
평균	3.67	4.00	3.73	3.47	3.47	3.13	3.67	3.20	3.60	3.55

## 3.3 연구 결과

1) 먼저 몽골인 학습자들이 한국어교사 자격요건으로 적합하다고 생각하는 출신 배경에 관한 질문은 5단계 척도(1단계: 전혀 동의하지 않음, 2단계: 동의하지 않음, 3단계: 보통, 4

단계: 동의함, 5단계: 매우 동의함)로 알아보았다. 중도 그룹인 3단계 ‘보통’을 제외하고 4단계 ‘동의함’, 5단계인 ‘매우 동의함’만을 볼 때 원어민(한국인)이 전체의 13%, 한국어가 L2인 몽골인을 제외한 외국인이 73%, 한국어를 L2로 습득한 몽골인이 100%로 나타났다.<sup>10)</sup> 이는 한국어 교사 자격에 대해 폭넓은 인식을 하고 있음을 알 수 있다.

<표 2> 출신배경

항 목	1단계	2단계	3단계	4단계	5단계
	명(%)	명(%)	명(%)	명(%)	명(%)
한국어를 모국어로 사용하는 사람(한국인)만이 한국어교사 자격이 있다	3 (20.00)	9 (60.00)	1 (6.67)	1 (6.67)	1 (6.67)
한국어를 모국어로 사용하지 않지만 한국어교육을 받은 외국인(몽골인 제외)도 한국어교사 자격이 있다	1 (6.67)	3 (20.00)	0 (0.00)	7 (46.67)	4 (26.67)
한국어를 모국어로 사용하지 않지만 한국어교육을 받은 몽골인도 한국어교사 자격이 있다	0 (0.00)	0 (0.00)	0 (0.00)	9 (60.00)	6 (40.00)

2) 한국어교사의 현지어와 현지 문화에 대한 이해에 관한 질문에서는 ‘동의함’과 ‘매우 동의함’만 볼 때 67%의 학습자가 한국어교사는 현지 문화(몽골문화)를 잘 이해해야 한다고 답했으며 상대적으로 현지어(몽골어)에 대해서는 27%만이 한국어교사가 몽골어를 이해하여야 한다고 대답하였다. 따라서 현지어 보다는 현지 문화를 숙지하는 것이 한국어교사에게는 더 중요한 일임을 알 수 있다.

3) 근래 한국어교사를 희망하는 외국인 학습자들이 증가함에 따라 외국인 학습자를 대상으로 하는 한국어교육학과의 교육과정을 이수하지 않고 국어국문학과를 이수하는 경향이 나타나고 있다. 따라서 이에 대한 외국인 학습자들의 반응을 알아보기 위한 한국어교육학을 전공한 교사와 국어국문학을 전공한 교사에 대한 질문에서는 40%(‘동의’와 ‘매우 동의’)가 ‘한국어교육학을 전공한 교사가 국어국문학을 전공한 교사에 비해 더 잘 가르칠 수 있다’라고 대답하였다. 이는 학습자들이 아직까지 L1과 L2 교육의 차이점을 인식하지 못한 것으로 파악되나 한국어교육의 확대와 더불어 L1과 L2 교육에 대한 인식의 변화로 인해 수요는 증가할 것으로 예상된다.

4) 비원어민 교사의 수업 대비 원어민 교사의 수업에 대한 일반적인 선호도 조사에서는 ‘동의’와 ‘매우 동의’만 볼 때 원어민 교사의 수업을 선호하는 비율은 47%를 차지하였으며 보통은 46%, 선호하지 않는 비율은 7%를 나타내었다. 또한 원어민 교사와 비원어민 교사의 협동 수업에 대한 선호도 조사에서도 67%(‘동의’와 ‘매우 동의’)가 협동 수업을 듣고 싶다고 응답하였다. 이는 한국어 원어민 교사의 교수 능력이 학습자들의 기대에 미치지 못하는 것으로 파악되며 원어민 교사의 교수 능력을 신장시키기 위한 조치가 필요함을 말해주고 있다. 학습자들은 해결책으로서 한국인 교사와 몽골인 교사와의 협동수업을 희망했다.

10) 이하 같은 방식으로 응답 비율(%)을 산출하였음



5) 다음은 한국어 문법, 어휘, 발음, 듣기, 읽기, 말하기, 쓰기 영역에 대해 학습자들이 선호하는 교사를 알아보았다. ‘동의’와 ‘매우 동의’의 수치만 본 결과 비원어민 교사의 선호도는 전체적으로 22%로 나타났다. 학습자들이 비원어민 교사를 제일 선호하는 영역은 문법 영역으로서 40% 선호도를 보였으며 두 번째가 쓰기 영역으로 33%로 나타났다. 이는 다른 언어교육 분야에서도 나타나는 공통적인 현상으로서 학습자들은 대체로 문법 영역에서는 원어민 교사보다는 비원어민 교사를 더 선호하고 있다. 그러나 쓰기 영역에서 비원어민 한국어교사를 선호하고 있는 점은 타국적의 학습자들과는 다른 특이한 점이다. 쓰기 영역에서 비원어민 한국어교사를 선호하고 있는 응답자들은 쓰기 영역에서 상대적으로 낮은 자신감을 갖고 있는 것으로 나타났으며 상대적으로 비원어민 교사의 쓰기 교육에 부족감을 느끼는 것으로 파악된다.

<표 3> 영역별 선호도

항 목	1단계	2단계	3단계	4단계	5단계
	명(%)	명(%)	명(%)	명(%)	명(%)
한국인 교사보다 외국인(몽골인)교사로 부터 한국어 문법을 더 잘 배울 수 있다	0 (0.00)	2 (13.33)	7 (46.67)	4 (26.67)	2 (13.33)
한국인 교사보다 외국인(몽골인)교사로 부터 더 많은 어휘를 배울 수 있다	1 (6.67)	3 (20.00)	8 (53.33)	2 (13.33)	1 (6.67)
한국인 교사보다 외국인(몽골인)교사로 부터 발음을 더 잘 배울 수 있다	1 (6.67)	8 (53.33)	2 (13.33)	1 (6.67)	2 (13.33)
한국어 교사보다 외국인(몽골인)교사로 부터 배울 때 한국어 듣기 실력이 더 향상될 수 있다	0 (0.00)	6 (40.00)	6 (40.00)	3 (20.00)	0 (0.00)
한국인 교사보다 외국인(몽골인)교사로 부터 배울 때 한국어 읽기 실력이 더 향상될 수 있다	0 (0.00)	4 (26.67)	8 (53.33)	3 (20.00)	0 (0.00)
한국인 교사보다 외국인(몽골인)교사로 부터 배울 때 한국어 말하기 실력이 더 향상될 수 있다	0 (0.00)	8 (53.33)	7 (46.67)	0 (0.00)	0 (0.00)
한국인 교사보다 외국인(몽골인)교사로 부터 배울 때 한국어 쓰기 실력이 더 향상될 수 있다	2 (13.33)	1 (6.67)	7 (46.67)	3 (20.00)	2 (13.33)
계	4 (3.85)	32 (30.77)	45 (43.27)	16 (15.38)	7 (6.73)

6) 다음으로 수업방법에 대한 비원어민 교사의 선호도는 전체적으로 25%로 나타났다. 이를 항목별로 살펴보면 비원어민 교사는 창의적인 수업을 하지 못하고 있으며 학생들의 오류는 잘 수정해주는 것으로 나타났다. 특히 다양한 수업 자료의 활용 설문에서 비원어민 교사의 선호도는 20%로 수업 시간에 좀 더 다양한 자료를 활용하는 것이 필요함을 보여주고 있다.

7) 상호작용에 있어서도 비 원어민 교사의 선호도(27%)는 전체적으로 낮게 나타났다. 비 원어민 교사는 학습자와의 언어소통 및 문화적응 등에 문제가 없음에도 불구하고 낮은 수치를 보이는 것은 비 원어민 교사가 지니고 있는 장점을 교육현장에서 충분히 활용하지 못하고 있음을 보여준다. 반면에 학습전략의 측면에서는 비 원어민 교사에 대해 40%의 선호도를 나타내고 있는데 이는 비 원어민 교사가 L2를 학습한 경험자로서 학습전략에 대해 풍부한 경험을 교육현장에서 활용하고 있다고 생각된다.

8) 문화교육에 있어서는 비 원어민 교사의 선호도(7%)와 비 선호도(60%)의 차이가 예상했던

대로 크게 나타났다. 문화교육은 비 원어민 교사들에 비해 원어민 교사들의 장점 중의 하나이며 언어교육에 있어서 문화교육의 중요성이 강조되고 있으므로 비 원어민 교사들의 효과적인 문화교육을 위한 방안의 강구가 요구된다.

한국, 한국어 학습, 한국인과의 의사소통의 거부감 등의 학습태도에 대한 비 원어민 교사의 선호도(7%)는 낮게 나타나 예상을 벗어나지 않았다

<표 4> 학습태도

항 목	1단계	2단계	3단계	4단계	5단계
	명(%)	명(%)	명(%)	명(%)	명(%)
한국인 교사보다 외국인(몽골인)교사에게 배울 때 한국에 대한 긍정적인 인식을 갖게 될 것이다	0 (0.00)	4 (26.67)	10 (66.67)	1 (6.67)	0 (0.00)
한국인 교사보다 외국인(몽골인)교사에게 배울 때 한국어 학습에 대한 긍정적인 인식을 갖게 될 것이다	0 (0.00)	1 (6.67)	14 (93.33)	0 (0.00)	0 (0.00)
한국인과 의사소통을 하는데 거부감을 줄려면 한국인 교사보다 외국인(몽골인)교사에게 배우는 것이 더 효과적이다	0 (0.00)	5 (33.33)	8 (53.33)	1 (6.67)	1 (6.67)
계	0 (0.00)	10 (22.22)	32 (71.11)	2 (4.44)	1 (2.22)

9) 평가영역에 관한 비 원어민 교사의 선호도는 ‘동의’와 ‘매우 동의’의 수치만 볼 때 22%로 원어민 교사 선호도 33%에 비해 낮은 수치를 나타냈다. 문법 평가에 있어서 비 원어민 교사의 선호도가 47%로서 가장 높은 선호도를 보이고 그 다음으로 읽기 평가 영역에서 33%의 선호도를 보이고 있는 것은 앞의 영역별 선호도 조사에서 문법 다음으로 쓰기 영역에서의 비 원어민 교사 선호도가 높았던 것과 다른 결과를 보이고 있다.

<표 5> 평가영역

항 목	1단계	2단계	3단계	4단계	5단계
	명(%)	명(%)	명(%)	명(%)	명(%)
한국인 교사보다 외국인(몽골인)교사가 나의 듣기 실력을 더 정확히 평가할	0 (0.00)	7 (46.67)	8 (53.33)	0 (0.00)	0 (0.00)

수 있다					
한국인 교사보다 외국인(몽골인)교사 나의 읽기 실력을 더 정확히 평가할 수 있다	0 (0.00)	3 (20.00)	7 (46.67)	3 (20.00)	2 (13.33)
한국인 교사보다 외국인(몽골인)교사 나의 쓰기 실력을 더 정확히 평가할 수 있다	0 (0.00)	5 (33.33)	7 (46.67)	2 (13.33)	1 (6.67)
한국인 교사보다 외국인(몽골인)교사 나의 말하기 실력을 더 정확히 평가할 수 있다	1 (6.67)	7 (46.67)	5 (33.33)	1 (6.67)	1 (6.67)
한국인 교사보다 외국인(몽골인)교사 나의 문법 실력을 더 정확히 평가할 수 있다	0 (0.00)	4 (26.67)	4 (26.67)	5 (33.33)	2 (13.33)
한국인 교사보다 외국인(몽골인)교사 나의 어휘 실력을 더 정확히 평가할 수 있다	0 (0.00)	3 (20.00)	9 (60.00)	1 (6.67)	2 (13.33)
계	1 (1.11)	29 (32.22)	40 (44.44)	12 (13.33)	8 (8.90)

10) 주관식 설문 결과 원어민 한국어교사의 장점으로서는 발음, 문화교육, 말하기와 듣기 등을 지적하였고 단점으로는 문법 설명, 의사소통의 문제 등을 말하여 현지어를 이해하지 못하여 일어나는 문제들을 주로 지적하였다. 비원어민 한국어교사들의 장점으로서는 문법과 어휘의 쉬운 설명, 단점으로는 발음, 말하기, 듣기 등을 지적하였다. 이러한 문제들은 다른 언어권에서도 일반적으로 나타나는 현상이다. 특히 원어민 교사가 학습자의 이해 정도를 알지 못한다는 지적도 있었다.

마지막으로 주관식 교사 선호도 문항에서는 원어민 한국어교사의 선호도가 85%, 몽골인 한국어교사 선호도 역시 15%로 나타났다. 객관식 설문인 비원어민 교사의 수업 대비 원어민 교사의 수업에 대한 일반적인 선호도 조사에서는 원어민 교사의 수업을 선호하는 비율은 47%였으며 보통은 47%, 선호하지 않는 비율은 7%로 나타나 보통을 제외하면 주관식 조사 결과와 일치한다고 할 수 있다.

#### 4. 결론

2006년 한국어 교원 자격증 제도가 시행된 이후 2011년 9월까지 6,810명이 한국어교원 자격증을 취득하였다 이를 자격증 급수별로 살펴보면 올해 처음으로 65명의 1급 자격증 취득자가 탄생하였고, 2급 3,298명, 3급 3,437명이 제도 시행 후 한국어교원 자격을 취득하였다.<sup>11)</sup> 한국어교원 자격증 취득자의 수가 증가함에 따라 비원어민으로서 한국어교원 자격증 취득자의 수도 증가하고 있다<sup>12)</sup>. 해외의 한국어교사의 수가 부족한 현재 상황에서 원

11) 2011년 국립국어원 한국어교원 자료

12) 원어민 한국어교원 자격증 취득자는 학위 과정을 통해 교원자격증을 취득하고 있으나 한국어의 언어전문성

어민 교사의 공급이 여러 가지 이유로 인해 원활하지 못한 점을 고려할 때 해외 한국어교육에서의 비원어민 한국어교사 의존도는 점점 높아질 것으로 예상된다. 이러한 상황에서 본고는 비원어민 한국어교사에 대한 연구의 일환으로 몽골인 한국어 학습자들이 가지고 있는 비원어민 한국어교사에 대한 인식을 알아보았다.

비원어민 한국어교사에 대한 학습자들의 인식은 좋은 편이라 할 수 있다. 특히 한국어교사로서의 자격에 관한 질문에서 원어민이라는 것이 한국어교사의 전제 조건이 되지 않는다는 인식을 80%이상의 학습자가 하고 있는 것으로 나타났다.

한국어교육과 국어국문학 또는 국어교육학을 전공한 한국어교사에 대한 인식을 묻는 질문에서는 한국어교육을 전공한 교사에 대한 선호도가 과반수 이하를 차지함으로써 학습자가 L1과 L2 교육의 차이점을 명확히 인식하지 못한 것으로 파악되나 한국어교육의 확대와 더불어 한국어교육을 전공한 교사에 대한 수요는 증가할 것으로 예상된다.

또한 학습자들이 한국어교사의 현지어 숙달 보다는 현지 문화를 숙지하는 것을 더욱 선호하는 것으로 나타난 것은 한국어교사의 교육과정에서 문화교육이 현재보다 더욱 중요하게 다루어져야 함을 말해주고 있다.

전체적인 교사선호도에 관한 질문에서 학습자들은 원어민 한국어교사를 85%이상 선호하고 있는 것으로 나타났다. 각 항목별로 비원어민 한국어교사에 대한 학습자들의 인식이 원어민 한국어교사에 대한 인식에 비해 문법 등 일부 항목을 제외하고 선호도가 낮게 나타나는 것은 학습자들의 기대 수준에 비원어민 교사들이 부응하지 못하고 있음을 나타낸다. 이는 원어민 한국어교사가 지니지 못한 비원어민 한국어교사의 장점이 교육현장에서 충분히 활용되지 못하고 있다는 것을 나타낸다. 따라서 학습자 특성의 고려 뿐 만 아니라 교사 변인을 고려한 교재 및 지침서 개발, 교육체계 수립 등이 요구된다.

한국어교사의 출신 배경에 관한 몽골인 학습자들의 긍정적 인식은 비원어민 교사들에 대한 전반적 선호도가 바뀔 수 있음을 말해주고 있다. 따라서 해외에서의 한국어교육을 더욱 활성화시키기 위해 비원어민 한국어교사 교육에 대한 전반적 검토가 필요하다고 판단된다.

---

이 부족한 경우가 많아 2011년부터 비원어민인 경우 한국어능력시험 6급에 합격한 사람에 한해 2급 교원자격증을 취득할 수 있도록 하고 있다. 이러한 조치는 비원어민 한국어교사의 언어전문성의 수준을 높이는 동시에 이 조치로 인해 비원어민 한국어교사 자격 취득자의 수가 급격히 줄어들 것으로 예상된다. 비원어민 한국어교사의 감소는 자칫 한국어교육의 확대에 부정적 영향을 초래할 수 있다.

## 참고문헌

- 강남옥 · 이슬비(2008), 한국어교사의 학습자 오류 평가에 대한 연구, 국어교육연구, 제22집, 국어교육연구소
- 김순복(1998), 원어민과 비원어민 영어교사의 교육적 효과상의 차이와 그 제안, Studies in English education, Vol.3 No.1, 글로벌영어교육학회
- 김창현(2009), 원어민과 비원어민 영어강사에 대한 대학생들의 인식연구, 한국외국어대 교육대학원 석사학위 논문
- 니콜라 프리스키니((2009), 비원어민 한국어 교사들의 교육 과정 개선 방안, 국제한국어교육학회 제19차 국제학술대회 자료집, 국제한국어교육학회
- 이유리(2007), 원어민 영어교사와 비원어민 영어교사의 인식비교, 석사학위 논문, 성신여자대학교
- 임병민 외(2004), 교사를 위한 영어교육의 이론과 실제, 경문사
- 최윤곤(2009), 비원어민 한국어교원의 역할과 현황, 국제한국어교육학회 제19차 국제학술대회 자료집, 국제한국어교육학회
- 최호성 외(2010), TESOL 대학원생들의 비원어민 교사로서의 자기 인식 연구, 영어영문학연구 제36권 1호, 대한영어영문학회
- 현대경제연구소(2010), 經濟週評 10-11(통권391호), 현대경제연구소
- 연합뉴스 2011년 10월 17일 자
- 중앙일보 2011년 11월 3일 자
- Rampton, M.B.H(1990), Displacing the 'native speaker': expertise, affiliation and inheritance, ELT Journal, 44(2)

<Abstract>

Study of Mongolian students' perception in non-native Korean teacher

Choi Yeol(PaiChai Univ.)

There has been a recent worldwide upsurge in demand for Korean education. The problems of overseas in teaching Korean are lack of educational materials and undersupply of qualified native Korean speaking teachers. Therefore, the number of non-native Korean teachers are increasing gradually in overseas.

These circumstances bring to see the necessity to think about the effect of education by non-native Korean teachers and native Korean teachers. If there is no big difference between two groups, focusing on the education of non-native Korean teachers would be the effective way for the globalization of Korean.

The education effect of those two groups should be evaluated comprehensively from wide range of educational realm. In this article, it carries out a survey targeting Mongolian students to examine their perception for differences and the pros and cons of non-native Korean speaking teachers and native Korean speaking teachers in various realm. The survey implies that the strength of non-native Korean speaking teachers has not fully utilized in the field. Establishing a full review of Korean education for non-native Korean speaking teachers is needed for efficient Korean education in overseas.

핵심어: 비원어민 한국어교사(non-native Korean speaking teacher), 몽골인 학습자의 인식(Mongolian students' perception)

## 몽골어와 한국어 방언 비교

계. 바야르마 (울란바타르대학교)

<차 례>

서론
제1장 몽골어와 한국어의 방언 특징
몽골어 방언
한국어 방언
제2장 몽골어 한국어 방언 비교
음운론적 비교
형태론적 비교
어휘론적 비교
결론

Excerpting the Korean language

The original content explained about the research based on the similarities between the two languages; Mongolian and Korean, and also determined that the two languages not only have common linguistic system but its characteristics between variety of dialects. Therefore during the process of analyzing the different dialects of the two countries, research can come to an agreement based on which vocabularies in the dialects appropriately corresponds to which language. In order to do so, precise analyzation of the phonemics, formalism, and lexical approach is required to determine different dialects. As a result, Mongolian is divided into; Halha, Oyrad, Buryat, and inner Mongolia and Korean is divided into; Kyung-Gi, Kyung-Sang, Jeon-La, Pyung-Ahn, Ham-Kyung, and Jeju dialects.

Mongolian dialects are phonemically similar to the Korean dialects of Kyung-Gi, Pyung-Ahn, and Kyung-Sang. Structurally, Buryat and inner Mongolia dialects share similarities with Jeju. Lexically, Mongolian dialects shared similarities with Jeju.

Topics: Dialect, Halha, Oyrad, Buryat, inner Mongolia, Kyung-Gi, Kyung-Sang, Jeon-La, Pyung-Ahn, Ham-Kyung, Jeju

## 서론

### 연구 의의

몽골어와 한국어의 계통 연구가 기존 연구에 의하여 연구되어 왔다. 양 언어의 계통이 하나인 어휘에 대해서 선행 연구에 의하여 증명된 어휘가 적지 않다. 이 어휘를 계통이 하나라 결론 지을 뿐만 아니라 양 언어 방언에서 어떤 형태로 남아 있는지를 조사해야 한다. 몽골어의 부리야트 방언의 molsün - 물 mül yc, gos - 구두 küdü гутаг 등의 단어를 방언에서 추적해서 보면 계통의 연구하는 데에 가능성이 보인다.

방언학은 역사 언어학적인 중요한 증빙자료를 가지고 있다는 것에 대해 몽골과 한국의 학자들이 언급한 바 있다. 이역섭의 “국어학 개론” 1986에서 언어의 변천 속도가 지역에 다름으로써 여러 지역의 방언을 조사해 보면 여러 시대의 어형을 밝힐 수 있다.

특히 표준어 등에서는 그 자취를 찾을 수 없는 고형이 방언에는 남아 있는 경우가 많아 고형을 재구하는 역사언어학자들에게 방언은 고마운 존재가 아닐 수 없는 것이다. 또는 방언의 연구는 어떤 지역의 역사를 아는 데에도 큰 도움을 준다. 가령 어느 두 지역이 지리적으로 별로 그럴 만한 이유가 없는데도 뚜렷한 방언차를 보인다면 그 두 지역이 과거 어느 시기까지 다른 행정권에 속했을 가능성을 짐작하게 해 준다.

반대로 지리적으로 매우 멀리 떨어져 있는 두 지역이 그 중간 지점들을 뛰어 넘어 매우 유사한 언어 특징들을 공유하고 있다면 과거 이 두 지역 사이에 어떤 이주가 있었던 사실을, 다시 말하면 어떤 지역의 정착사를 밝히는 열쇠를 얻을 수 있다.

계.바트자야에 의하면 방언 연구는 언어사와 그의 방칙을 언어 범주별로 정하는 데에 중요한 의의가 있다며 언어사의 음운론적, 형태론적, 문체법, 어휘론적 등 전통 언어의 모든 범주에서 더 나아가 현대 언어학의 이중 분야인 사회언어학, 심리언어학, 민속언어학과 관련된 중요한 연구라 하였다.

### 연구 목적 및 목표

양국어의 계통이 하나인 선행 연구 결과를 토대로 하여, 계통이 하나라 결론 짓지 않고 양국어 방언학에 어느 범주에서 어떤 어형으로 남아 있는지를 밝히는 것이 목적이다. 따라서 어느 방언의 어휘가 가장 가까운지를 밝힌다. 이를 위해서, 한국어와 몽골어의 방언학의 음운론적, 형태론적, 어휘론적 특징을 밝히고 그 범주별로 비교 조사를 모색해 보고자 한다.

### 연구 방법

양국어 방언 특징을 음운론, 형태론, 어휘론적으로 비교한다. 이를 위해서 선행 연구의 성과인,

- 모든 방언과 지역어의 특징은 외부 영향을 그리 받지 않고, 언어의 기초 즉 하위 범주인 음운에 많이 남아 있다.
- 형태론적에서 언어의 어근을 유지한 특징으로부터 그 방언의 고유의 특징이 보인다.



- 어휘론은 언어와 방언의 가장 변경차가 높은 범주이며, 외부적인 영향의 속도가 빠르게 미친다.

위와 같은 공통적인 특징이 몽골어와 한국어의 방언에 어떤 특징으로 남아 있는지를 조사한다.

연구 범주를 몽골어의 할흐, 오이라트, 부리야트, 내몽골, 한국어의 경우 남한의 방언 대상으로 비교한다.

## 연구 의의 및 새로운 점

몽골어와 한국어의 방언 비교 연구는 많지 않다. 제주도 방언의 어휘를 몽골어와 비교하는 연구 위주로 이루어져 왔다. 계통이 하나인 어휘를 방언에서 조사하여, 어느 방언에 해당 어휘가 있다는 것을 밝히는 것이 따라서 그 지역이 몽골어의 어느 방언과 유사한지 그만큼 역사적인 관계를 살필 수 있겠다. 이점에서 새롭다고 본다.

## 선행 연구

- 배. 소미야바타르, 몽골과 한국의 언어 연구, 울란바타르, 1975
- 송기중, 서평, 김방한, 한국어의 계통, 대우학술총서 인문과학 1, 서울, 1983
- 최기호, 한국어와 몽골어 만주어의 계통 연구- 의성어, 의태어를 중심으로, 몽골학, 1999
- 최기호, 한국어의 계통 연구, 몽골학, 1993

## 제1장 몽골어와 한국어의 방언

### 1.1. 몽골어 방언

계. 바트자야 “몽골어의 방언의 음운론적 비교”에 따라 현대 몽골어에 표준 몽골어, 대구르어, 동상, 파오안어, 몽골어, 모굴어, 샤르 요고르라는 7개 언어와 부리야트, 칼리마그/오이라트/, 내몽고라는 3개 방언 즉 10개의 언어와 방언이라고 포함시킬 수 있으며 저마다 하위 방언 분류가 있다고 본다.

- 칼카 방언 (표준 칼카어, 서부 칼카어, 동부 칼카어)
- 오이라트 방언(북부 오이라트 방언, 남부 오이라트 방언)
- 부리야트 방언(셀렝게-우우르강 부리야트 방언, 오농, 울즈 강의 부리야트 방언)
- 내몽골어 방언(우쨌칭 방언)

#### 칼카 방언

칼카 방언은 몽골어 방언 중에서 사용자의 수와 포함하는 영토, 언어 발전의 결과 및 취향 방언중 공통적인 특징 때문에 나머지 방언을 대표할 수 있는 표준어이다.

## 칼리마그어 오이라트 방언

몽골어 방언 연구자들 중에서 어떤 학자들은 오이라트 방언을 언어라 보고, 어떤 학자는 방언이라 봤다. 계. 바트자야에 따르면 칼리마어를 언어라 보고, 중국에 있는 몽골 경계선에 거주하고 있는 몽골의 오이라트들의 언어를 몽골어의 방언이라 보았다.

칼리마그인들이 17세기 중순까지 몽골 문자를 사용하다가, 1648년에 오이라트의 자야반디다 남하이잠츠의 창제한 토드 문자를 사용하고, 1938년도에 크릴 문자를 수요했다면 상잔의 오이라트인들이 아직도 토드 문자를 사용하고 있다. 러시아 영토에 살고 있는 칼리마그 방언은 두르베드, 토르고드, 보자바 등의 방언을 가지고 있는데 몽골의 오이라트 방언은 북부와 남부의 2가지 방언이 있고 지역어가 있는데 가장 큰 방언은 두르베드이다.

## 부리야트 방언

그동안 부리야트어를 언어와 방언으로 보는 의견 차가 있어 왔다. 러시아에 있는 부리야트 자치국은 치타 지역의 아그 부리야트의 구역, 에르후의 오스트-오르드에서 살고 있는 부리야트 방언은 동서남 방언이 있다. 중국의 만주, 내몽골의 훌렝보이르에 살고 있는 부리야트 방언은 신 바르가, 구 바르가라는 두 개의 방언이 있다. 몽골의 부리야트 방언을 셀렝게-우우르 강 부리야트, 오농-울즈 강의 부리야트라고 2개의 방언으로 보고 있으며 또 하위 지역어로 나누고 있다.

## 내몽골어 방언

내몽골에서는 지금도 몽골 문자를 사용하고 있다. 내몽골어는 차하르, 오르도스, 알샤, 바린, 호르칭, 하르칭 등 6개 방언이 있으며 표준어는 차하르어이다. 몽골에서 내몽골어 사용자들 중에서 우쨌칭 방언, 또는 소수의 하르칭, 호르칭, 차하르, 투메드 등의 사용자들이 부분적으로 거주한다.

방언	음운론적	형태론적	어휘론적	기타
칼카	- 다른 방언과 같은 음운도치현상이 없다. 예: таврага, хавлага, эвлэг- тарвага, халбага, элбэг -어중말음인 평음이 다른 방언처럼 변형이 없다. 예: өвсөж, хавсах, хусгах →өвдөх, хавдах, хутгах	бай сан билээ -báēnle бай шингий н -báēšīŋgīn	Аараг(хад чулуу бүхий жижиг бөөн чулуунууд)(돌), Богоон-бугуй вч(반지) Ганпанз-гурилын хавтгай мод(도마)	
오이라트	-현대 몽골어의 일부 단어 초중성에 있는 파찰음“dz” 자음을 마찰음 “з” 자음으로 발음한다. 예: жам/ зама/ замжали /зали/гал	báēnle báēšīŋgīn	Борзон-хужир (염분) Самган-эмгэн (할머니) Бичкин-бяцхан (작다)	음운론적, 형태론적인 면에서 동일성이 있으며 어휘에는 칼카어, 부리야트어에 없는 어휘가 상당히 많다.

부리야트	-중세몽골어의 발음과 동일하다. 예: хар, хадах, хонь→qara, qaduqn, qoni -칼카 방언에서는 1음절외 단음은 거의 안 들리거나 강조되는 반면, 부리야트 방언에서는 1음절외 모음마다 분명하게 발음된다. 이도 역시 몽골 문자의 근거이며, 중세몽골어와 거의 비슷하다. 예: kúrigēn, keleku,	báěnhan báěšingāe	Сагаан-цагаан (희다), Нүцгэн-нүсгэн (별거벗다)	
내몽골	-1음절이 분명하고, 그 후 단음이 분며하지 않다. 그러나 칼카방언과 비교하면 1음절후에 나타나는 단음이 보다 더 분명하다.	báěnlē báěšingín	Бурам-амтат и дээ, (맛있는 것) гүрэх-сүлжих (머리를 땀다), бөнжиг харвах-шагай няслаж тоглох(복숭아뼈를 치다)	

## 1.2. 한국어 방언

현대 한국어의 표준어는 서울말이다. 표준어는 방언의 한 종류이며 행정구역과 교통편, 문화의 중심지로서 영향력이 높고 분포가 빠르다는 점에서 표준어가 되었다.

한국어의 방언을 나눌 때 도의 단위로 나눈다. 이에: 경기도방언, 경상도방언, 전라도방언, 평안도방언, 함경도방언, 제주도방언이다. 이들을 음운론, 형태론, 어휘론적으로 살펴 보겠다.

방언	특징			
	음운	형태론	어휘론	기타
경기도 방언	자음 19, 모음 21	‘-야’- 첨가 현상 예: 을 해/ 을 해야 이 되어(돼)/이 되야 을 한데 /을 헌다이다 왜그래? : 왜그라?	구멍/구녁, 구떡/ 구녁, 구멍/, 구녁, 구멍/표준어/양평/ 여주/남양주	표준어의 자격을 가지고 있으며 고려시대대부터 1000여년 동안 표준어의 역할을 해 왔다.
경상도 방언	-성조가 있다. 예: 고조: 손 (客), 저조 손 (手), 성조가 단어의 의미를 분화시키는 변별력을 가지고 있다.	‘-고 하-’를 ‘카’ 로 줄여 ‘뭐라고하느냐’ 너라고하는사람 - 머라카노, 니라카는사람	할배-할아버지 꽤내기/앵구-고양이 정구지-부추	-개성이 가장 강하고, 몇 마디만 들어도 알아볼 가능성이 높다. -표준어에서 가장 먼 방언.

	<p>-‘ㅁ’ ‘ㄱ’, ‘ㄴ’ ‘ㄷ’의 대립이 없다. 예: ‘글’ ‘걸’ -모음의 수가 가장 적다. ‘ㄴ’, ‘ㄱ’, ‘ㄴ’, ‘ㅁ’, ‘ㄱ’ -단모음과 이중모음도 없다. -자음 ‘ㅃ’ -를 발음하지 못한다. 쌀/살, 싸우다/사우다</p>			
전라도 방언	<p>- ‘ㅅ, ㅆ’ 를 - ㅅ, ㅆ 로 표기한다. 가실-가을, 모시-모이, 새비-새우, 호박-확, 더버서-더워서 -중세국어의 ‘·’ → ‘ㅅ’ 로 변화했다. 예: 푼리→포리 풀→폴 -어두 평음이 경음화한 현상이 있다. 뚜부-두부, 빼들기-비들기 -‘ㅣ’ 역행동화가 심하다. 뱀이-밥이, 맴이-마음이</p>	<p>-문말어미 -는데→는다 그란디 -니까→ㅇ 깨 비쌍개 -요→라우 입었어라우(입었어요) -래요→라요 나 갈라요 -야→잘 크지야?/응, 잘 커야. 선어말어미 -겠- → 좋것나, 오것다 -시- 가겨라우 (가셔요) -할머니가 외계서 /오셔서 -처럼, 만큼-맹키 -듯이- 데끼 문말에 덧붙는 -잉- 좋지 잉/응(사용 빈도가 높다.)</p>	<p>냉갈-연기, 지-김치, 당각-성냥</p>	<p>-표준어에 가깝다. - ㅁ/ㄱ 의 대립이 반반이다. -ㄴ/ㄱ, ㄴ/ㄷ 의 대립성이 뚜렷하다.</p>
평안도 방언	<p>-‘ㄷ’ 이 구개음화를 겪지 않고 있는 현상이 있다. ‘ㄷ’, ‘ㅌ’-의 유지. 덤심-점심, 티다-치다 -‘ㅣ’ , ‘ㅑ’ -앞의 ‘ㄴ’ ‘ㄷ’ 이 어두에서 탈락하는데 평안도 방언만 예외적이다. -‘ㄴ’ -유지, ‘ㄷ’은 ‘ㄴ’- 으로 바뀐다. 니마-이마, 널굽-일굽, 낭심-양심, 누월-유월</p>	<p>-‘ㄷ’ 변칙 활용이 없다.1) ㄷ+모음→ㄷ(x) ㄷ(0) 예: 가: 아무리 들어도 모르가시오. 나: 그 말 들으니그럴듯하네. -주격조사 ‘레’ 내레가드랏디오. -명령형어미 어서 가시라요명령형어미</p>	<p>무루 -우박 얼커니-먼 일가</p>	

함경도 방언	성조가 있다.	목적격조사 을/를 →(으)/ (르) 은/는 →으느/느 문말어미 보리밥보구사샷 지비.-보다야 옥수꿀 쟈우 먹엇습./습 니다 어서/날래갑세./가세 함흥 사램이우다. /비니 다	비지깨-성냥, 안 간-아내, 볼디-아 주	함경도 방언의 큰 표시는 ‘-지’ 이다.
제주도 방언	-중세국어의 문헌 에 ‘·’로 표기되던 모음을 독립된 음 운으로 가지고 있 는 현상. -·+j [j ʌ] ·]2) -ㅂ ㄷ, ㅂ ㅈ(중세 국어) →ㅃ, ㅆ (현 대국어)ㅌ, ㅆ (제 주어) 된소리화 현 상. 예: 태, 튀다, 착, 차다→제주어 때, 뛰다, 짹, 짜다→ 현대어	어미 -쨌/저-3), -암/엄- 현재 진행형 어미. 나 놀암쨌 (나 놀고 있 어), 밧테레 감저(밭에 가 고있다) -영- ‘아서’의 의미 -가당 몰영가쿠다. -나 해서 마쨌. →내가 했 단 말입니다. ‘마쨌’ 반문하는 경어법 어미. ‘-수-, -쿠-’ 높임의 선어말어미 어드레 감수가? →어디로 가십니까? 나도 가쿠다. →나도 가 겠습습니다. -격조사 -테레4) (부사격조사) 집 안테레 걸라.→집 안으 로걸어라. -ㄹ라 (치격조사) 아방 ㄹ라→아버지에게	-토박이말 비바리-치녀, 구 덕-바구니, -몽골어 말- 가라말, 적다 말, 고라말, 율라 말 -일본어 차왕-밥공기, 간 대기-풍로, 후로-목욕탕, 이 까리-뚝	지리적으로 떨어진 방언.

## 제2장. 몽골어와 한국어의 방언 비교

비교 대상 단어 및 어미: qayici(хай ч) : qawüi(가위), 오이라트 방언gos гутал:구  
두 küdü, 내몽골 방언의 molsün - 물 mül ус, 칼카 방언의 мөндөр mündür무루 (평안도방  
언) mürü, 눈 nún: нүд n’üden, 말- 가라말, 적다말, 고라말, 율라말 : морь, “-쨌/저”-:

- 1) 현대 한국어 표준어에서 ㅃ+ㅇㅍㅍ 모음→ㄷ(0) жиш: 들다 →들+어도→들어도
- 2) 훈민정음에서 아이들의 말이나 변양지어에 있는 음이라 제주도 방언에서 소용이 되었다.
- 3) 몽골어의 ‘-x’와 대응된다. 몽골 비척에 이것을 ‘-jo/ju’ 라는 어미와 대응된다.
- 4) “-테레” 어미는 몽골어의 부사격조사 -тээ Гэртээявжбай на.과 형태, 의미, 기능적으로 대응된다.

-ж бай

비교 단어 및 어미	공통된 어근	해석
qayıçı(хай ч), qawüi(가위)	ГЭГЭГЭ, CVCVCV	몽골어 어근에 -či 가 있다.
gos гутал:구두 күдү	Бур. gos - күдү ГЭГ -ГЭГЭ CVC-CVCV	한국어 어근에 [ü] 가 있다.
molsün - 물 мүл үс	Өв. molsün-mül ГЭГГЭГ-ГЭГ CVCCVC-CVC	몽골어에 [sün] 음절이 있다.
мөндөр мүндүр-무루 мүрү (평안도방언)	mүндүр- мүрү ГЭГГЭГ-ГЭГЭ CVCCVC-CVCV	몽골어의 [nd] 탈락된 것으로 보인다.
눈 [nün]: нүд [n'üden]	Бур. n'üden - nün ГЭГЭГ- ГЭГ CVCVC-CVC	몽골어에 [de] 가 있다.
말- 가라말, 적다말, 고라말, 율라말 : морь		몽골어 어휘가 있다.
“-찌/저”-: -ж бай	jjo/jo: jo/ju	

### 1.1. 음운론적 비교

기존 연구 성과로 증빙된 형태론적으로 계통이 하나인 어휘 목록 중에서 비교 대상으로 선정한 단어와 앞 장에서 특징을 살핀 결과로 나온 비교할 수 있는 단어 및 어미의 방언에서의 어형 및 변형을 살피겠다.

**qayıçı(хай ч), qawüi(가위)**

위 두 어근의 나타내는 의미가 같다. 음운론적 골격은, CVCVCV

한국어의 어근은 CVCV이며 “q”자음이 유사하고, “y”, “w”은 교체하는 음운이다. 몽골어의 어근에 -či 가 있는데 한국어의 방언에서 차취를 찾아 보면, 몽골어의či 와 대응되는 -se 가 나타난다. 가령, 한국어의 방언에 “qau, qae, qawüe, qan-e, qase, qasige”라고 있다. 만주어에서는hasaha, 돌굴어 방언에서는хай шы, kaici 등으로 어형이 남아 있다.

해석: 한국어의 “가위”의 어근이 알타이어의 공통 어근이라 봤다. 이 어근을 방언 사전에서 추적해 본 결과는 아래와 같다.

국립국어연구원의 방언 사전에서 검색한 결과:

<강원> <경기> <경남> <경북> <전남> <전북><충북><평남><황해><충남>[서산, 당진, 천안, 예산, 서천, 대전]

가, 가2세, 가2위, 가2이, 가:새,가~아,가~우,가사,가새,가새:,가새기,가새,가새기,가새끼,가

쇠,가스개,가시,가시2개,가시개,가시개,가시개,가식개,가아,가애,가애,가오,가왜,가외,가우,가우이,가왜,가위,가이,가이개,가애(옛이응애),가왜(옛이응왜),가지개,강,강아,강애,강애짜,강애,강위,강왜,강위,그새,가(아래아가)새,가(아래아가)새,까새,까시개,까시개,까위,까히(여린히응히), 짝개,짝개,짝개,짝개,과알,과알

위와 같이 한국어의 강원도, 경기도, 경북, 전남, 전북, 충북, 평남, 황해, 충남 방언에서 qase, qawüe, qai, qase, qa, qasa, qasaegi, qasei, fa:l 등의 어형이 있는 것을 확인할 수 있었다. 음운론적으로 q~f 자음교체현상이 보인다.

#### 부리야트 방언의 gos, 칼카 방언의 gutäl гутаг:구두 kūdū

두 어근이 gos: gut:kūd이라 동일하다. 음운골격을 보면 몽골어의 CVC, 한국어는 CVCV 이며 “g, k”는 교체되는 자음들이다. 한국어에는 -ü 가 더 보인다. 베.소미야바타르에 의하면, 몽골어의 말음에 ar-a, ar-y, yr-a, -бар, -мур, -чи, -рә, -су, -лэг 일 때에 “-л, -р” 음이 추가된 것으로 보인다 했다.

해석: 한국어의 방언에 qūsú 가 있는 것은 부리야트 방언의 gos 와 어근과 같다.

국립국어연구원의 방언 사전에서 검색한 결과:

구두,구수,구주,구죽,구죽신,구지,깨꾸화

#### 몽골어의 мөндөр mündür-무루 mürü (평안도방언)

위 두 어근이 “nd”외에 mü'ür- mürü 라고 동일하다. 음운 골격은 몽골어의 CVCCVC, 몽골어의 CVCV 이며 mündür- mürü 몽골어의 [nd] 가 탈락된 것으로 보인다.

해석: 한국어 방언에 mürü , múri 가 있는 것은 몽골어의 mü'ür - 과 어근이 같다.

국립국어연구원의 방언 사전에서 검색한 결과:

누2리, 누래, 누레, 누리, 누박, 누박2, 눈더~어리, 느2리, 느:레, 느래, 느러, 느레, 느리, 니리, 무래, 무뢰, 무뢰, 무리, 싸래기눈, 오박, 우:박, 우각, 우각2, 우리, 우박, 우박2, 우받, 우백, 유:리, 유두, 유래, 유리, 유리비

#### 경음화 현상

한국어의 쌀[ssal]경음화는 경기도 방언의 쌀/살[ssal/sal] 이 없었다. 이는 몽골어에 на мар [nammār] -ийн “mm” 와 대응되는 음운과 비슷하다.

## 1.2. 형태론적 비교

#### 부리야트 방언의 нүд [n'úden], 칼카 방언의 n'úd солонгос хэлний нун [nún]

부리야트 방언의 нүд [n'úden], 칼카 방언의 n'úd 한국어의 눈 [nún] 과 유사한 어근이 있다. 두 어근이 CVCVC-CVC 이며 몽골어에 “-de-”가 더 보인다.

해석: 한국어의 nún 의 “-n”이 복수접미사이다.

몽골어의 n'úd-의 “-d”-도 마찬가지로 복수접미사이다. 그러므로 두 단어는 어근이 같을 뿐더러 복수접미사를 활용한 것으로 같다. 몽골어의 “нүд” 기본 어근 “nún”이며 саһ н -с аһ д, -н 첨가된 단어의 복수 활용과 똑같이 탈락된 것으로 제안을 드린다.

그러나 부리야트 방언에서는 어근이 같은데 n'úden →n'úd 동일한 어근외에 한국어의 복수를 나타내는 “-n”등으로 칼카어, 한국어의 특징이 보인다.

국립국어연구원의 방언 사전에서 검색한 결과:

누깁, 누팍, 눈, 눈2, 눈1, 눈까리, 눈깁, 눈깨아리, 눈깨알이, 눈꺼아리, 눈팍, 눈망둥이, 눈깁, 눈팍, 뉘깁

#### 내몽골어의 molsün - mül molsün - 물 mül yc

위 단어는 CVCCVC-CVC 골격이며 동일된 어근은 mol:mül이다. 내몽골어에 “-sün” 음절이 있다. 체.샤다르수렝에 의하면 몽골어의 “yc”의 어원 단어들을 중국의 한자어에서 재구하는 글이 있다.

해석: “yc[üs]”의 한자 음가는 “-sü”이며 “-n”은 몽골 문자의 “н”과 같을 수 있겠다.

국립국어연구원의 방언 사전에서 검색한 결과:

무럴, 무를, 물, 물얼, 물울, 물을, 오리방석, 우게미, 우케, 옥혜, 옥히, 흘림

#### 활용어미

제주도 방언에는 현재 진행을 나타내는 동사 활용어미 “-찌/저”-는 몽골어의 같은 뜻과 기능의 “-ж бай на”의 “-ж”와 의미, 기능, 형태적으로 대응된다. 몽골어에는 “-бай”의 의존으로 기능을 하되 제주도 방언에서는 “-찌/저”는 자립형 어미이다.

Жишээ нь: 나 놀ამ찌 (나 놀고 있어) Би тогложбайна.

예: 나 놀ამ찌 (나 놀고 있어) Би тогложбайна.

### 1.3. 어휘론적인 비교

제주도 방언에는 몽골어 어휘가 적지 않다. 이에 말 색깔을 뜻하는 말- 가라말, 적다말, 고라말, 율라말 등의 몽골어 계통 어휘라 보며, 단지 제주도 방언의 특유한 어휘로 남아 있다. 몽골어의 морь, хар морь, жороо морь, хул морь, бор морь와 대응된다.

## 결론

몽골어의 방언 분류를 칼카, 오이라트, 부리야트, 내몽골 방언, 한국어에는 경기도방언, 경상도방언, 전라도방언, 평안도방언, 함경도방언, 제주도방언이라 분류하였다.

- 몽골어의 방언은 음운론적으로 경상도방언과, 한국어의 방언과 유사하다는 것을 예문을 통해 살폈다.
- 형태론적으로 부리야트, 내몽골어 방언과 유사하며, 제주도 방언과 유사하다는 것을 살폈다.
- 어휘론적으로 역사적인 관계가 깊은 제주도 방언과 유사하다. 어휘론은 개별 언어의 가장 변형이 높은 부분이며 외부 영향을 쉽게 받는다는 것을 살필 수 있었다.

위와 같이 몽골어와 한국어 방언의 기본 특질을 살피고, 음운론적, 형태론적, 어휘론적으로 비교할 수 있다고 봤다.



## 참고문헌

- Амаржаргал, Б, (1988), БНМАУ дахь монгол хэлний нутгий н аялгууны толь би чиг, Улаанбаатар.
- Батзаяа, Г, (2007), Монгол хэлний нутгий н аялгуунуудын авианы харьцуулал, МУБИС.
- Лувсанбалдан, Х, (1975), Торгууд аман аялгууны онцлог, ХЗС:9(5), Улаанбаатар, pp.40-66.
- Лувсанвандан,Ш, (1959), Монгол хэл аялгууны учир, Улаанбаатар.
- Өвөр монгол
- Санжаа, Ж,(2011), Их авиалбар авиа авиалбар тогтолцоо, Улаанбаатар.
- Сумьяабаатар, Б,(1975), Монгол Солонгос туургатны угсаа хэлний асуудал, Улаан баатар.
- Цэвэл,Я,(1966), Монгол хэлний товч тай лбар толь, Улсын хэвлэлий н хэрэг эрх лэх хороо, Улаанбаатар.
- Чингэлтэй ,(1996), Одоо үеий н монгол хэлний зүй , Өвөр монголын ардын хэвл элий н хороо, Шагдарсүрэн,Ц,(2010), Ханзаар галиглан тэмдэглэсэн эр тний монгол үгий г солонгос ханзын дуудалгаар сэргээх боломж, Сөү л-Улаанбаатар.
- Вандуй ,Э,(1965), Дөрвөд аман аялгуу, Уб.,
- Гантогтох.Г, (2002), Монгол хэлний нутгий н аялгуу, Уб.
- Монгол Улсын Шинжлэх Ухаан ,(2009), Монгол хэлний нутгий н аялгуу судлал, Уб.,
- 고영근(1987), 『표준 중세국어문법론』, 탐출판사.
- 김방한 외(1986), 『몽골어와 통구스어』, 민음사.
- 김방한(1966), 「三學譯語·方言集釋 考」, 『백산학보』, 1.
- 성백인 (1983), 『몽고어 다구르 방언의 음운체계 연구』, 동방학지, 제40호, pp.119-152.
- 송기중 (2003), 『역사비교언어학과 국어계통론』, 서울.
- 송향근(1996), 『몽골 제어와 통구스 제어의 모음조화 유형 고찰』 몽골학, 제4호.
- 안병희·이광호(1990), 『중세국어 문법론』, 학연사.
- 이광호(2004), 『근대국어문법론』, 태학사.
- 이익섭(1986), 『국어학개설』, 태학사, 서울.

## 몽골 학습자 대상 한국어 구어 교육의 논점

바트체첵(배재대학교)

## &lt;차 례&gt;

- I. 서론
- II. 구어 교육의 중요성
  - 1. 한국어교육에서 구어 교육의 개념
  - 2. 몽골 한국어교육에서 구어 교육의 중요성
- III. 몽골 내 한국어 구어 교육의 현황
  - 1. 몽골 내 말하기 및 듣기 교육의 현황
  - 2. 몽골 학습자의 구어 교육에 대한 요구 분석
- IV. 한국어 교육 활성화를 위한 구어 교육의 방향
- V. 결론

## I. 서론

몽골과 한국의 외교관계는 지난 1990년 3월에 수립하였다. 그 후로부터 모든 분야에서 한몽 교류가 활발히 일어나고 있으며 교육 분야에서도 교류가 활성화되고 있다.

1991년에 몽골국립대학교에서 처음으로 한국학과 설치되고 나서 계속해서 한국어학과, 한국학과가 여러 국립 또는 사립대학교에 설치되고 다소의 외국어 학원, 초 중 고등학교에서도 한국어 교육이 이루어지고 있다. 한국어를 배우려는 학습자들도 늘고 그 필요를 따라 한국어 교육을 하는 기관들도 많아지고 있다. 2009년 자료에 의하면 몽골에서 한국어 교육하고 있는 대학교는 25개가 있다<sup>1)</sup>. 몽골 내 한국어 교육의 시작은 1990년 10월 한국 외무부 산하 동양학 연구소에서 한국어 강좌가 개설된 이후 몽골 국립대(1991) 및 국립기술대학교(1991)에 한국어강좌가 개설되었다. 또한 몽골국립외국어대(1992) 등의 국립대학에 한국학과가 설치되었고 1995년 울란바타르 사립대학에서 한국어를 가르치기 시작하였다. 사립대로는 몽골에서 한국인이 세운 최초의 대학으로 울란바타르대학교 1993년 한국어학교라는 명칭으로 한국어 교육을 시작하여 1995년 정식 대학으로 인가를 받았다(우인혜 2008). 이렇게 해서 적지 않은 한국인들도 몽골에 들어와서 한국어 교육에 나서고 있다.

한국어 교육을 하는 대학교들도 많아지고 한국어를 배우는 사람들이 많아지고 있고 한국어를 배우는 학습자들의 학습 목적도 매우 다양해지고 있다. 한국어 학습자들의 학습 목적에 맞는 교육이 성공적으로 이루어지기 위해서는 무엇보다도 어떤 요구가 있는지 파악해

1) 주몽골 한국 대사관 사이트 참조.

야 한다. 다양한 요구 가운데, 특히 학습자들이 어떤 요구를 가지고 한국어 학습을 하는지 조사하고 이를 교육에 반영하는 것이 중요하다.

한국어 교육은 한국어 교수법, 한국어 기능 교육론, 한국어 문법교육론, 한국어 어휘교육, 문화교육론, 교재론, 교사 교육론, 평가론 교육과정론 등 다양한 연구 분야로 이루어져 있다. 지금까지 여러 연구자들과 교수들의 연구로 한국어 교육 연구가 발전해 왔고 앞으로 많은 연구를 해야 한다. 본 연구는 몽골 내 한국어 교육의 구어 교육 즉, 말하기 교육론과 듣기 교육론이라는 기능교육 분야에 초점을 두고자 한다. 발표자는 몽골에서 한국어 교육은 학원, 초/중/고등학교보다 대학교에서 범위가 넓고 전문적으로 이루어지고 있다는 점에서 특별히 대학에 초점을 두고 몽골에서 한국어 교육이 활성화되기 위한 구어 교육의 방향에 대해 논의하고자 한다.

## II. 구어 교육의 중요성

### 1. 한국어교육에서 구어 교육의 개념

구어(spoken language)란 문장에서만 쓰는 특별한 말이 아닌, 일상적인 대화에서 쓰는 말을 가리킨다. 즉, 구어란 음성으로 나타내는 말이자 주로 일상 대화에서 쓰이는 말이다(지현숙 2006). 구어의 특징은 주로 발화 시에 나타나는 문제로 소리로 표현되는 억양이나 어조의 문제, 문법적 축약 등의 구조 변형, 구어 어휘, 계속 말을 하면서 생기는 수행변이, 상대방과의 소통을 위해 노력하는 의미 협상 등이 있다(정선화 2009). 이러한 구어는 언어생활에서의 사용도면에서 말하기와 듣기 영역이 언어생활의 75%를 차지하므로 매우 중요하며 사회적으로는 공식적인 자리에서 토론이나 연구 발표까지 수행하게 해 주므로 구어 능력을 적극적으로 배양할 필요는 크다.

구어의 분류는 Nunan(1997)에서 아래와 같이 이루어졌는데 가장 일반적이어서 제시하였다.



<그림 1> 구어의 분류

이러한 구어에 대한 한국어 학습자의 능력을 지현숙(2006)에서는 '구어 문법 능력'으로 개념화하고 이를 '지식'과 '기술'로 세분화하였다. 또 최정순(2009)에서는 '구어 능력'이란 용어로 개념화시키고 '구어 산출(Oral Production) 능력', '구어 수용(Aural Reception) 능력',

'구어 상호 행위(Spoken Interaction) 능력'으로 하위분류하였다. 본고에서는 한국어 학습자의 말하기, 듣기 능력을 구어 능력으로 보고, 말하기와 듣기 능력을 키우기 위한 교육을 '구어 교육'으로 개념 정의하기로 하였다.

지금까지 외국어 교육은 그 목표를 학습자가 목표 언어로 원활하게 의사소통을 하도록 하는 데 두어 왔다. 이는 한국어 교육에서도 마찬가지여서 의사소통 능력을 기르는 것이 한국어 교육의 목표이며 이렇게 볼 때 말하기와 듣기가 중심이 되는 구어 교육은 매우 중요하다.

'의사소통'은 사람 간 상호 활동의 한 모습이며 대화 참여자 사이에서 일어나는 양방향적인 활동이다. 대화 참여자인 화자와 청자는 아래의 그림처럼 서로 말하고자 하는 내용(message, 의사)을 표현하고 해석하며 그 의미를 협상해 간다.

화자 → 의미 표현, 해석, 협상 ← 청자

<그림 2> 의사소통의 양상

한편으로 '의사소통 능력'은 Hymes(1972)가 정의한 언어 자체에 대한 '언어 지식'을 가지고 언어 지식을 사용할 수 있는 '언어 사용'의 두 가지 능력으로 볼 수 있다. Bygate(1987)에서 언어 자체를 아는 지식과 그 지식을 사용 목적과 상황에 맞게 동원하도록 하는 기술의 총합이라고 정의한 것은 그 연장선상에 있는 정의로 볼 수 있을 것이다.

본고가 초점으로 한 구어 교육에 대해 생각할 때 최정순(2009)에서 제시한 '구어 산출 능력'은 "대화 차례의 교체가 없이 즉 청자의 직접적인 참여가 없는 일반적으로 말하는 능력"이라는 정의를 우선 참조할 필요가 있다. 이는 앞서 <그림 1>에서 와 같이 Nunan의 계획적 독백, 비계획적 독백에 해당되겠다. 또한, '구어 수용 능력'은 "화자의 말에 반응을 하지 않은 채 일방적 듣기를 할 수 있는 능력"으로 본다면 이는 Nunan의 정보 교류적 대화의 낮은 관계 대화에 속할 수 있다. '구어 상호행위 능력'은 "산출하는 역할과 수용하는 역할 바꿔 가며 대화하는 능력"으로서 이는 Nunan의 사교적 대화, 정보 교류적 대화 둘 다 속한다.

발표자는 구어 교육을 말하기 교육, 듣기 교육으로 보겠다 하였으므로 잠시 말하기의 정의를 할 필요가 있다. 말하기란 구어 상호작용 속에서 참여자간의 계속되는 의미 협상 과정으로 개념화된다. 한국어 교육에서 말하기 교육의 목표는 한국어를 사용하여 원활하게 의사소통을 하는 것으로 볼 수 있다. 말하기의 기능은 다음과 같이 정리된다(Brown 1994: 257~258).

1. 서로 다른 길이의 소리를 발성하기
2. 음성 단위를 인지하고 발음하기
3. 강세, 리듬, 억양에 맞게 발음하기
4. 단어와 어구의 약화된 형태로 발음하기
5. 적절한 속도로 말하기
6. 적절한 양의 단어를 사용하기.

7. 발화 중에 휴지, 간투사, 수정 등의 전략 사용하기.
8. 문법 체계와 규칙 활용하기.
9. 자연스런 의미 단위로 말하기.
10. 하나의 의미를 여러 다른 문법 형태로 말하기.
11. 담화상의 원칙에 맞게 말하기.
12. 의사소통 기능을 적절히 수행하기.
13. 직접 대화에서 사회 언어학적 요소 사용하기.
14. 주요소, 보조 요소, 신 구 정보 등의 관계를 나타내기.
15. 표정 및 몸짓 등 신체 언어 사용하기.
16. 의사소통 전략 사용하기.

한편 듣기란 구어 상호작용 속에서 청자가 듣는 것에서 의미를 찾으려고 애쓰며 주의를 기울이는 활동으로 개념화된다. 듣기의 구어적 특성으로 무리 짓기의 어려움, 중복성, 축약성, 횡설수설함, 구어체 어휘, 발화 속도, 강세 리듬 억양 등 초분절 자질, 상호작용이 있다. 듣기의 원리는 다음과 같이 정리된다.

1. 통합적 교육과정을 운영하더라도 듣기 능력을 개발하는 기법의 중요성을 간과하지 말라
2. 학습자의 내적 동기를 부여하는 기법을 적용하라
3. 실제성 있는 맥락과 언어를 활용하라
4. 학습자가 어떻게 반응할 것인가를 고려하라
5. 듣기 전략을 개발하도록 장려하라
6. 상향식 기법과 하향식 기법 모두 적용하라

## 2. 몽골 한국어교육에서 구어 교육의 중요성

선행 연구에 따르면 이 네 가지 언어 기술에서 몽골인 학습자에게 말하기가 1위, 듣기가 2위로 중요하며 또한 그 두 가지 기능을 습득하는 것이 어렵다는 결과가 나타났다. 방성원·우인혜(2008)에서 725명의 학습자에게 한 설문조사 결과, 언어 기능 중요도에서 말하기가 1위로 중요하다고 보고하였다. 강바타르 어요(2011)에서는 한국어 교육에서 제일 어려운 부분이 무엇인지 조사한 결과 듣기가 1위, 말하기가 2위로 뽑혔다. 아디야수렝(2008)에서는 앞으로 개발할 교재에 중점을 두어야 하는 분야는 무엇인가에 대해 조사했는데 그 결과 말하기가 34%로 1위, 듣기가 21%로 3위를 차지했다. 이러한 선행 연구들을 살펴볼 때 몽골 학습자들의 구어에 대한 강한 요구를 알 수 있다. 또한 몽골 대학에서 배출한 학습자들이 한국으로 유학하거나 몽골 내 한국 회사에 취업을 하게 되므로 구어는 중요하다. 왜냐하면 유학하거나 취업할 때 그들이 당장 제일 많이 부딪치는 것은 구어의 능력이기 때문이다. 따라서 몽골 내 말하기와 듣기 교육의 현황을 살펴보고 학습자의 말하기, 듣기 교육의 요구를 분석하여 한국어 교육 활성화를 위한 구어 교육의 방향을 모색하고 하는 것은 그 의미가 클 것이다.

### Ⅲ. 몽골 내 한국어 구어 교육의 현황

#### 1. 몽골 내 말하기 및 듣기 교육의 현황

2011년 조사한 바로 몽골에서 한국어 정규 교육과정을 운영하고 있는 대학교는 총 25개이며, 아래 표는 한국어 정규 교육과정을 개설한 대학교들의 현황을 보여 준다. 몽골에서 한국어 교육을 하고 있는 25개의 학교 중에서 선행 연구를 통해 우선 10개 학교의 말하기, 듣기 교육의 현 상황을 살펴보고, 발표자가 세부적으로 5개의 학교를 조사한 결과를 제시하겠다.

<표 1> 몽골 내 대학교 한국어 전공을 위한 교과과목(Sainbilegt.D 2009)

번호	학교 명	한국어 전공을 위한 교과과목
1	몽골국립대학교 한국학	한국어 기능 교육: 초급~고급 말하기, 듣기
2	사립울란바타르대학교 한 국어과	한국어 기능 교육: 한국어 듣기, 한국어 말하기, 한국어 말하 기심화
3	사립인문대학교 한국학과	한국어 기능 교육: 초급~고급 한국어 말하기
4	국립울란바타르 대학교 한국어과	한국어 기능 교육: 한국어 말하기
5	사립어르헝대학교 한국어 과	한국어 기능 교육: 한국어 말하기, 듣기
6	국립공과대학교 한국어과	한국어 기능 교육: 한국어 말하기
7	국립사범대학교 한국어과	한국어 기능 교육: 한국어 말하기, 듣기
8	사립세투르크대학 한국어 과	한국어 기능 교육: 한국어 듣기, 말하기
9	한몽 기술대학 한국어기 술용어통역	한국어 기능 교육: 한국어 말하기, 듣기
10	다르항 대학 한국어과	한국어 기능 교육: 한국어 말하기, 듣기

몽골에서 한국어 교육과 한국학의 두 가지로 한국과 관련한 전공이 대학교에 개설되어

운영되고 있다. 한국어 교육은 주로 기초 한국어부터 고급 한국어까지 기능 및 지식 교육의 형태로 하고 있다. 한국학은 한국문화, 한국사, 한국 경제와 교육, 정치 등으로 이루어지고 있다. 아래 표는 한국어 전공으로 기초한국어부터 고급한국어까지 중에서 구어 교육에 해당되는 말하기 및 듣기 수업을 정리한 것이다.

<표 2> 몽골 내 대학교 한국어 구어 관련 교과과목

학교 명	교재	학년	교육 분야
한몽 기술대학	몽골인을 위한 종합 한국어	1,2,3	말하기, 듣기
몽골 국립사범대학	말이 트이는 한국어, 한국어, 몽골인을 위한 종합 한국어	1,2,3	말하기, 듣기
후레 정보 통신대학	몽골인을 위한 종합 한국어	1,2,3	말하기, 듣기
유러-아시아 대학	연세대학교 한국어	1,2,3	통합 교육(말하기, 듣기, 읽기, 쓰기)
몽골국립대학	몽골인을 위한 종합 한국어, 연세 한국어, 재미있는 한국어	1,2,3	말하기, 듣기

## 2. 몽골 학습자의 구어 교육에 대한 요구 분석

발표자는 몽골 학습자의 구어 교육에 대한 요구 분석을 하기 위하여 몽골 대학교에 재학 중인 28명의 대학생들을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 응답자는 1~3학년 학생들로 남학생 8명, 여학생 20명이다. 그들 가운데 14명은 대학교 입학 전에 한국어 배운 적이 있다고 응답하였다. 그 중 한국에서 5명은 한국어를 배웠고 9명은 몽골 내에서 한국어를 배웠다고 하였다. 여기서 보면 몽골에서 한국어를 배우려는 학습자들의 동기, 적극적인 필요를 알 수 있다. 또한, 네 가지 기능 교육 중에서 제일 어려운 부분은 말하기가 1위로, 듣기가 2위로 뽑혔다. 읽기나 쓰기는 혼자서 공부할 수 있지만 듣기나 말하기는 한정된 것이기 때문에 어려울 수밖에 없다. 말하기 교육에 대한 세부적인 요구 조사 결과는 아래와 같다.

첫째, 말하기 수업의 난이도를 묻는 질문에 전혀 쉽지 않다 9명, 약간 쉽다 14명, 아주 쉽다 5명으로 조사되었다.

둘째, 현재 배우고 있는 말하기 수업 내용이 충분한가를 묻는 질문에 전혀 충분하지 않다 3명, 약간 충분하다 13명, 충분하다 12명, 아주 충분하다 1명이었다.

셋째, 말하기 수업 시간의 길이에 대한 질문에 전혀 충분하지 않다 6명, 약간 충분하다 13명, 충분하다 9명이었다.

넷째, 말하기 수업 자료와 교재 개발의 필요성을 묻는 질문에 아주 필요하다가 23명, 약간 필요하다 5명으로 나타났다.

다섯째, 말하기 수업을 어떻게 진행하면 좋겠느냐를 묻는 질문에 80% 이상이 교사하고의 일대일 의사소통을 선호하였다.

여섯째, 한국인 교사와 몽골인 교사 중에 말하기 수업 담당자는 누구였으면 좋겠는가를 묻는 질문에 100%가 한국인 교사를 선택하였다.

한편으로 듣기 교육에 대한 세부적인 요구 조사 결과는 아래와 같다.

첫째, 듣기 수업의 난이도를 묻는 질문에 듣기 수업이 전혀 쉽지 않다 5명, 약간 쉽다 12명, 아주 쉽다 11명이었다.

둘째, 현재 배우고 있는 듣기 수업 내용이 충분한가를 묻는 질문에 대해 전혀 충분하지 않다 3명, 약간 충분하다 14명, 충분하다 10명, 아주 충분하다 1명으로 나타났다.

셋째, 듣기 수업 시간의 길이에 대한 질문에 전혀 충분하지 않다 5명, 약간 충분하다 14명, 충분하다 8명, 아주 충분하다 1명으로 나타났다.

넷째, 듣기 수업 자료와 교재 개발의 필요성을 묻는 질문에 듣기 수업 자료나 교재가 전혀 필요하지 않다 2명, 약간 필요하다 17명, 아주 필요하다 9명으로 나타났다.

다섯째, 듣기 수업을 어떻게 진행하면 좋겠느냐를 묻는 질문에 영화나 드라마 등 시청각 자료, 한국 노래 등 청각 자료를 통한 수업을 선호하는 것으로 조사되었다.

여섯째, 한국인 교사와 몽골인 교사 중에 누가한테 듣기 수업을 받기를 원하느냐에 상관없다가 대부분이었다.

#### IV. 한국어 교육 활성화를 위한 구어 교육의 방향

효율적인 한국어 교육을 위해서는 학습자 중심의 교육이 되어야 하고 이를 위해서는 학습자의 요구분석이 선행되어야 한다. 몽골 학습자의 구어 교육에 대한 요구 분석을 바탕으로 하여 한국어 교육 활성화를 위한 구어 교육의 방향을 모색할 것인데 말하기와 듣기로 나누어서 교육 원리가 내재한 교육 방안을 제시하고자 한다. 먼저 말하기 교육을 위한 방안을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 실제적 말하기 교육을 위한 교사와 학습자가 중간언어의 사용을 지양하고 가능한 교사가 현재, 지금 사용되고 있는 실제적인 한국어의 발화를 보여주는 모델이 되어야 한다. 국외에서 이루어지는 한국어 구어 교육은 교사의 발화가 차지하는 중요성이 크고 교재를 제외하고는 거의 유일한 언어 입력이 되기 때문이다.

둘째, 말하기 수업을 진행할 때 다섯 단계의 수업으로 이끌어가는 것이 필요하다. 즉, 도입 단계(학습 목표를 도입하여 학습자의 흥미를 유발하고 동기화시키기)→ 제시 단계(도입 단계에서 유추한 내용을 학습자가 명확하게 확인하고 이해할 수 있도록 하는 단계)→ 연습 단계(제시한 다양한 상호 대응 유형을 통해 목표 내용을 내재화하도록 하는 단계)→ 활용 단계(단편적인 연습을 종합하여 실제적인 상황에서 과제를 수행하도록 하는 단계)→ 마무리 단계(최종적인 교사의 피드백을 통해 학습 내용을 정리하고 과제를 부여하는 단계)가 그것이다.

셋째, 말하기 전략도 적극적으로 교육해야 한다. 추측, 어휘 대치, 협동, 회피 전략을 사용하여 말할 수 있도록 연습시켜야 한다.

넷째, 오류 수정 방법으로 학습자 스스로 오류를 발견할 기회를 주는 것이 필요하고, 수정은 학급 동료 혹은 교사가 행할 수 있다.



다음은 듣기 교육 방안을 제시하겠다.

첫째, 듣기 자료가 실제성을 가진 것을 선택해서 사용해야 한다. 학습자들 요구 분석에 의하면 한국 드라마, 영화, 노래 등 실제적인 교육 자료를 선호하는 것으로 나타났다. 특히 몽골에서는 자연스럽게 현실성이 반영된 한국어 구어 자료를 접할 기회가 그리 많지 않다. 방송물이나 영화, 한국 가요 등을 여러 가지 방법으로 확보하고 이를 듣기 수업에 적극적으로 활용하는 것이 필요하다.

둘째, 다양한 형식의 듣기 과제가 필요하다. Anderson과 Lynch(1988)에서 듣기 과제 유형으로 듣고 따라 가기, 듣고 즐기, 듣고 수행하기, 듣고 반응하기, 듣고 완성하기, 듣고 고치기, 듣고 토론하기, 듣고 회상하기 등을 제시한 바 있다. 듣기 수업에서 이와 같은 다양한 듣기 과제를 학습자로 하여금 듣고 수행하게 하여 보다 의사소통적인 듣기 수업이 이루어질 수 있도록 해야 한다.

셋째, 듣기를 어렵게 하는 요소를 잘 고려하면서 교육해야 한다. 초급에서는 가능하면 한국어의 기본 문장 구조를 지키면서 휴지나 속도와 같은 초본질적인 요소를 실제에 가깝게 제시하여 학습자들로 하여금 익숙해지도록 훈련시켜야 한다. 여기에서 나아가 중고급 단계에서는 필요한 듣기 정보를 빠르게 취사선택하는 능력이나 화자의 의도를 간파할 수 있는 능력 등을 키울 수 있도록 훈련하는 것이 필요하다.

넷째, 듣기 교육에 할애하는 시간을 조금 더 확보하고 몽골 학습자에게 적합한 전문 듣기 교재를 개발해서 제공하는 것이 시급하다. 한국어교육을 전공한 교사가 몽골 한국어 교육기관의 실정과 환경에 맞는 자료를 개발하여 효과적인 듣기 지도가 가능하도록 학습자를 동기화시켜야 한다.

다섯째, 듣기 수업을 진행할 때 세 단계의 듣기 활동으로 나누어 이끌어가는 것이 필요하다. 즉, 듣기 전 활동, 듣기 활동, 듣기 후 활동 3단계로 나누어 진행해야 한다. 이 때, 매 단계마다 듣기를 하는 목적이 명확하게 주어져야 하며, 듣기 전 활동이나 듣기 후 활동이 너무 많거나 길어서 듣기 활동 자체를 많이 하지 못하는 경우가 발생되지 않도록 주의해야 한다. 가급적 듣기 능력을 키울 수 있도록 수업 목표로 정해진 듣기 텍스트를 최대한 많이 들을 수 있도록 하는 듣기 활동이 무엇보다 중요하기 때문이다.

## V. 결론

몽골에서 한국어 교육이 시작한지 무려 20여년이 되고 있다. 그 동안에 한국어 교육의 발전을 위해서 여러 교사 및 연구자들의 노고가 많았다. 본 연구는 한국어 기능 교육 중에서 말하기, 듣기 즉 구어 교육에 초점을 두고 한국어 교육 활성화를 위한 구어 교육의 방향에 대해 논의하고자 하였다.

먼저 몽골 내 한국어 교육 현황, 구어 교육 현황을 살펴봤고 재학 중인 28명의 대학생을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 조사 결과, 기능 교육 중에서 어려운 것은 말하기가 1위, 듣기가 2위인 것으로 나타났다. 이것은 여러 가지 이유가 있을 수 있겠지만 교육 환경이 제일 클 것이다. 몽골에서의 한국어 교육은 교실에서 유일하게 구어 의사소통을 할 수 있고 그것도 시간적으로나 교재, 교수법 등의 측면에서 한정되어 있기에 어려움이 크다.

그 다음으로 고려해야 할 것은 구어 교육을 위한 교재 즉, 교육 자료인데 당장 이 문제

를 해결할 수 있는 길은 교수자에게만 있다. 현재의 한국어 구어 교재가 안고 있는 한계를 최대한 극복하려는 교사의 노력이 절실하며 한국어 교육기관을 운영하는 분들의 적극적인 뒷받침이 필요하다.

마지막으로 필요한 것은 교사의 문제를 해결하는 것이다. 구어 교육이다 보니까, 듣기 수업에는 큰 상관이 없지만, 말하기 수업은 거의 다 원어민 교사를 선호하는 것이 사실이다. 이는 한국어교육을 전공한 원어민 교사가 몽골 한국어 교육 현장에 보다 많이 투입됨으로써 해결될 수 있지만 급여나 대우 문제 등이 또한 장벽으로서 작용한다. 이에 대한 몽골 및 한국 정부의 적극적인 관심과 지원이 필요하다.

발표자는 몽골 한국어 학습자들의 요구를 바탕으로 해서 구어 교육 활성화를 위한 방안을 모색하였다. 이 연구가 몽골 한국어 교육의 발전에 작은 기여가 될 수 있기를 바란다.

## 참고문헌

- 강바타르 어요(2011), 몽골 내 대학교들의 한국어 교육의 현황과 방안: 한국어 문법을 중심으로, 창원대학교 대학원 석사학위 논문
- 강신(2007), 몽골에서의 한국어교육의 현황과 과제, 제22회 한,몽 국제학술대회 발표 논문집: 105-109
- 권성훈(2009), 몽골 대학들의 한국어 교육, 한국어문학연구학회
- 방성원(2008), 몽골 대학의 한국어 학습자와 교사의 요구 분석, 국어국문학 No150
- 메리 언더우드(1999), 듣기 교육, 입말교육연구모임 옮김, 나라말
- 성비락(2005), 몽골에서의 한국어 교육 현황 및 발전 방향, 학회발표집 Vol.22 No
- 아디아수렝(2008), 몽골에서 한국어 교재 현황과 개발 방안: 울란바타르 대학교 교재 중심으로, 우석대학교 대학원 석사 학위 논문
- 어트경제첵(2008), 몽골 대학에서의 한국어 교육과정 설계 방안 연구, 국제한국어교육학회
- 이안나(2007), 동아시아 한국학 교육의 현황과 문제
- 정선화(2009), 구어적 특성을 반영한 듣기교재 구성에 관한 연구, 중앙어문학회 어문론집 제 40집
- 정선화(2011), 학습자의 구어 인식 및 인지도 조사를 바탕으로 한 구어 듣기 교육에 관한 연구, 세계한국어문학회 학술대회 Vol.2011 No.11
- 지현숙(2006), 한국어 구어문법과 평가I-이론편. 하우.
- 지현숙(2009), 실세계 접근을 통한 학문 목적 한국어 듣기 교재의 설계 방안, 우리어문연구33호 583-614쪽, 우리어문학회.
- 최기호(2007), 몽골에서 한국어 교육 현황과 과제, 한국문법교육학회. 문법 교육 Vol. 6 No
- 최기호(2010), 몽골에서 한국어 교육의 역사와 오늘,
- 최정순(2009), 의사소통적 한국어 구어 능력 개발을 위한 제언.
- 허용 외(2005), 외국어로서의 한국어교육학 개론. 박이정
- Dashdorj Sainbilegt(2005), 몽골인 학습자를 위한 한국어 문법 교육과정의 내용 체계 연구, 서울대학교 일반대학원 박사 학위 논문
- Martin Bygate(2003), 말하기 Speaking, 김지홍 뒤침, PMB 범문사
- H. Douglas Brown(1994), 원리에 의한 교수, 권오령 김영숙 공역, 갑우문화사
- Sainbilegt. D.(2009), 몽골 한국어 교육과정의 현황 및 발전 방향, 한국어문학 국제학술포럼.

## 사이트

mng.mofat.go.kr

<Abstract>

## The Issues of Spoken Korean Language Education in Mongolia

Battsetseg.P(PaiChai Univ.)

The primary aim of this study is to investigate students' spoken Korean proficiency as well as listening skills from the Korean Language programs in Mongolian universities in order to develop Korean language programs mainly considering on spoken language.

Spoken language is expressed by the speech sounds and is mainly used for a regular conversation. The spoken language plays very crucial role in people's daily life because they listen and speak about seventy five percents during a day. It is not only used for informally for a regular conversation but also formally for a presentation. Therefore, spoken language needs to be improved.

According to the survey, it was proved that the Korean learners of Mongolians face with difficulties first in speaking and second in listening. Most of the graduates from this field get a job in the companies that were established with the investment from Korea, or they higher up their degree in Korea. The main problem that they encounter is the spoken Korean when they get a job in Mongolia or study in Korea. Therefore, the programs that offer more spoken language are necessary.

Korean language teaching methods, techniques, and strategies that are applied in Korea need to be used for teaching Korean effectively in Mongolia.

Keywords: Spoken language, Korean Language education, Listening, Speaking

## 한국어와 중국어의 존재 이동동사의 문법화 조건 대조

최규발(고려대)

한국어와 중국어의 일부 존재동사와 이동동사가 시표지로 변화하였는데, 이 변화 과정을 설명해줄 수 있는 조건을 찾아내고자 하는데 본 논문의 목적이다. 지금까지 문법화 이론을 연구하는 많은 학자들은 유형학적 관점에서 여러 가지 문법화 가설을 제시하였다. 시제, 상, 양태(時制、體貌、情態) 범주가 상호 관련성을 맺고 있기 때문에 시제 현저 언어(時制突顯)인 한국어와 상 현저 언어(體貌突顯)인 중국어의 일부 동사들이 시상표지로 문법화되어가는 과정에서 많은 공통점을 보이는 현상은 우리에게 무척 흥미로운 연구 주제로 여겨졌다.

여기에서 출발하여 본 논문에서는 한국어와 중국어의 이동동사와 존재동사 중 일부는 더 문법화되고, 또 일부는 덜 문법화되는 이유를 설득력 있게 설명해줄 수 있는 것이 과연 무엇인가에 대해 살펴보고, 문법화의 조건을 귀납해보았다.

Bhat(1999)는 TAM범주의 현저성에 근거하여 언어를 몇 가지 유형으로 나누었는데, 한국어와 중국어는 각각 시제 현저 언어(時制突顯語言)와 상 현저 언어(體貌突顯語言)로 다른 유형에 속한다. 시간과 관련된 문법적 범주인 시제와 상을 놓고 볼 때, 한국어는 과거/비과거의 이분적 대립을 이루는 시제 체계를 가지고 있으며, 중국어는 시제 표지가 없고, 문법적 상 표지만이 존재한다. 한국어는 동사를 중심으로 하여 동사 뒤에 광의의 상에 속하는 요소인 phase를 나타내는 연결어미와 보조동사의 결합(위의 그림에서는 보조동사로 약칭)이 존재하며, 그 뒤에 시제표지가 따른다. 중국어의 경우 동사 뒤에는 역시 광의의 상 범주 속에 들어가는 보어들이 분포하고 있으며, 그 뒤에 문법화 된 상 표지가 나온다.

광의의 상 범주 내에서 phase와 협의의 aspect를 각각 구분하여 보았다. Phase와 Aspect의 구분이 모호한 측면이 있을 수 있으나, 문법 범주라는 잣대를 적용한다면 Phase는 완전히 문법화되지 않은 상적 요소이며, Aspect는 문법화 된 상적 요소로 볼 수 있을 것이다. 물론 중국어의 모든 보어가 phase의 기능을 하는 것은 아니며, 보어 안에서도 RVC와 PVC의 구분이 있다. 비록 한국어와 중국어의 시상범주가 유형적 차이가 존재하지만, 시상표지의 문법화 경로에 있어서는 여러 가지 공통점이 발견된다는 사실이다.

본 논문에서는 주로 한중 존재동사, 위치 이동동사를 중심으로 하여 시상표지의 문법화 조건을 살펴보려한다.

문법화를 연구하는 많은 학자들이 여러 언어에서 공통적으로 발견되는 문법화의 조건들 중, 보편성가설, 근원결정가설은 어원어(source word)가 갖는 의미가 일반적, 보편적이어야 하고, 특정 의미범주 내의 것이어야 한다고 본다. 가령 완료상표지들은 대부분이 완성이나 이동을 나타내는 어휘에서 온 것들이고, 진행상표지는 존재동사에서 온 것이라는 것 등이다. 이러한 현상은 한국어와 중국어에서도 찾아볼 수 있다.

한국어의 시제표지 ‘었’은 그 이전 단계에 결과상 의미를 나타내는 ‘-어 있-’이 음운변화를 겪어 탄생된 것이다. ‘-어 있-’에서 ‘-어’는 연결어미(連結語尾)이며 ‘있-’은 문장 내에서 보조동사의 역할을 하는데, 이 중 ‘있-’은 바로 존재와 소유를 나타내는 동사이다.

흥미롭게도 중국어의 지속상 표지 ‘着’도 부착 의미를 가지는 동사 ‘着zhuo’로부터 문법화 된 것으로, 그 중간 단계에는 결과상을 나타내는 보어 ‘着zhao’가 존재한다. 중국어의 기타 상 표지들 역시도 이러한 가설에 부합하는데, 진행상 표지 ‘在’는 존재동사에서 왔고, 완료상 표지 ‘了’는 완성동사에서 왔으며, ‘過’나 ‘起來’는 모두 위치이동을 나타내는 동사로부터 왔다.

한국어의 TAM범주와 층차는 아래와 같다.

영희가 밥을 먹-**는**-다.(현재, 습관)  
 영희가 밥을 먹-**고 있**-다.(현재, 진행)  
 영희가 밥을 먹-**고 있-었**-다.(과거, 진행)

첫 번째 예문 속에 빨간 색으로 표시된 ‘는’은 현재를 나타내거나 습관을 나타낸다. 어미에 따라 있을 수도 없을 수도 있다. 예를 들어 ‘영희는 밥을 먹어’, ‘영희는 밥을 먹지’ 등에는 ‘는’이 없이 현재나 습관을 나타낼 수 있다.

두 번째 예문은 현재시제이며, 진행을 나타낸다. 연결어미 ‘-고’와 보조동사(補助動詞) ‘있’이 조합을 이루어 진행상을 나타낸다.

세 번째 문장에는 ‘-었’이 하나 더 추가되었는데, 이로써 이 문장은 과거의 상황을 서술하게 되며, 과거 이러한 상황이 진행중임을 나타낸다. 동사를 중심으로 하여 한국어의 TAM범주의 층차를 살펴보면, 동사와 가장 가까이에 광의의 상 표지인 연결어미와 보조동사 결합체가 있고(A), 그 바깥에 시제표지가 있으며(T), 맨 바깥 층위에 서법표지가 있다(M).

존재동사로부터 상 표지로의 문법화 조건

처소 혹은 존재와 관련된 어휘로 진행상을 나타내는 것은 세계 여러 언어에서 발견되는 보편적 현상이다. 이러한 현상은 인간 개념구조의 유사성과 관련이 있는데, ‘은유’기제가 진행상 문법화에 중요한 역할을 한다는 것은 익히 알려진 사실이다.

Lakoff&Johnson(1999)의 사건구조 은유(Event-Structure Metaphor)가운데 [상태는 위치, States Are Locations]라는 은유이다. 근원역(source domain)인 공간역에서 목표역(target domain)으로의 사상(mapping)을 통해 공간 속에 존재하는 대상은 행위자로, 대상물이 존재하는 위치는 동작이나 상태로 투사된다. 이러한 [상태는 위치]은유 기제는 영어, 중국어, 한국어 진행상에 모두 해당된다고 할 수 있다. 한국어에서 존재를 나타내는 동사는 ‘있-’이며, 그 기본형은 ‘있다’이다. 존재동사 ‘있-’으로부터 다양한 시상표지가 기원했으며, 한국어의 시제표지인 ‘었’은 존재동사 ‘있-’으로부터 문법화되었다. 그 중간에는 연결어미 ‘어’와 결합된 ‘-어 있’의 단계가 있는데, ‘어 있’은 결과지속 의미를 나타낸다.

한편 존재동사 ‘있-’은 또 다른 연결어미인 ‘-고’와 결합하여 진행 및 지속을 나타내는 ‘-고 있-’도 구성할 수 있는데, ‘-고 있-’은 진행을 나타내기도 하고 결과지속을 나타내는 출현 시기가 동태 과정 지속을 나타내는 ‘着’보다 늦지만, ‘着’는 동태적 과정을 나타내는데 있어서 결합 가능한 동사의 부류도 ‘在’보다 훨씬 제한적이고, 주요술어동사 뒤에 부가되는 기능보다는 주요술어 앞에 쓰여 ‘V着’의 형태로 방식을 나타내는 수식어구로서의 기능이 훨씬

씬 더 두드러진다.

앞서 서술한 한국어와 중국어의 존재동사에서 시상표지로 발전하는 과정에 큰 영향을 준 요인은 무엇일까? 결과지속만을 나타내는 ‘어 있’은 음운축약을 거쳐 과거시제 표지인 ‘였’으로 문법화되었지만, 동사 부류에 따라 동태과정 진행과 결과지속을 모두 나타낼 수 있는 ‘고 있’은 여전히 단계상(phasal aspect, 중국어로 階段體)에 머무른다.

마찬가지로 중국어의 상태동사 ‘在’는 전문적으로 정태적 위치 의미를 나타내어 지속성 자질을 가지는데, 종결성 동사(telic verb)인 “著、箸、着”는 위치이동 의미도 가지기 때문에 지속성 및 종결성을 가진다.

즉 의미 전문성에 있어서 ‘着’는 ‘在’에 뒤지는 것이다.

이를 통해 ‘在’와 ‘-어 있-’이 문법화 경쟁 과정에서 우위를 차지하게 된 조건이 바로 ‘의미전문성’임을 알 수 있다.

#### 이동동사로부터 시상표지로의 문법화 조건

우리는 선행 연구를 통해 중국어의 ‘過’, ‘起來’와 한국어의 이동표현을 분석하여 이들의 문법화 양상을 고찰해보았다. 그 결과 이동동사의 경우 이동의 현저성, 객관성, 대칭성이 문법화를 방해하는 요인임을 알 수 있었다.

한국어에 많은 상 표지(엄밀히 말해 단계상 표지 phasal aspect marker)들은 이동동사로부터 기원하였는데, 예를 들어 ‘오’, ‘가’와 같은 전형적 이동사건을 나타내는 동사들도 있고, ‘버리’, ‘두’, ‘놓’과 같은 유사 이동동사(Pseudo-motion verb)도 있다.

전형적인 이동동사에 속하는 한국어의 ‘오’, ‘가’로 이루어진 상 표지 ‘-어 오-’, ‘-어 가’는 의미적으로 상호 대칭을 이루는 단계상표지이며, 이들은 지속만을 나타낸다.

지속상을 나타내는 ‘-어 오-’, ‘-어 가-’의 문법화 등급은 마찬가지로 상 범주에 속하는 또 다른 표지인 ‘-고 있-’보다 낮아서 이들이 함께 사용될 경우 ‘-어 오-’, ‘-어 가-’는 동사와 더 가까이에 있고, ‘-고 있-’은 이들보다 더 바깥 층위에 위치할 수 있다.

마찬가지로 이동의 현저성, 객관성, 대칭성은 ‘過’와 ‘過來/過去’ 간의 문법화 정도에 있어서도 차이를 만들어낸다. 이들의 출발점은 동일하지만, ‘過’는 RVC 단계를 지나 PVC를 거쳐 AM(aspect marker) 단계에까지 이르렀다.

완성, 완결을 나타내는 단계성보어(중국어로 動相補語) ‘過’가 진일보 문법화하여 상 표지가 되는 과정에서 우리는 탄도체와 지표의 전환(射体和界标的转换)이 일어남을 발견하였다.

이는 ‘過’가 나타내는 이동에 고정된 직시중심(指示中心)이 존재하지 않기 때문에 가능한 것이다. 반면에 ‘過來/過去’가 나타내는 이동사건 속에서 ‘來’와 ‘去’는 명확한 직시중심(指示中心)을 제공한다. 아울러 ‘來/去’가 제공하는 참조점은 서로 대칭을 이룬다. 따라서 이들이 나타내는 이동사건은 현저성(凸显性)을 띠게 된다.

반면에 ‘過來/過去’의 ‘過’는 ‘來/去’라는 동작의 경로만을 나타내며 완성이나 완결 의미를 나타내지 못하게 된다.

‘起來’와 ‘起去’를 살펴보면, ‘일어나다(起身)’는 뜻의 동사 ‘起來’에서 ‘來’는 앞서 본 ‘過來/過去’에서와 달리 공간 참조점(空間參照點)을 제공하지 않는다. 하지만 동사 ‘起去’의 경우 ‘일어나서 가다’라는 뜻을 가져서 여기에서의 ‘去’는 공간 참조점(空間參照點)을 제공한다. 이를 통해 ‘起來’와 ‘起去’의 ‘來/去’는 상호 비대칭임을 알 수 있다.

‘起來’도 언뜻 보기에는 ‘過來’처럼 ‘이동동사+來’의 구조인 듯하지만, ‘起來’의 ‘來’는 ‘去’와 대칭을 이루지 못함을 바로 앞에서 보았다. ‘起來’의 ‘來’는 공간 참조점(空間参照點)이 아니라 ‘상태참조점(狀態參照點)’을 제공한다. 이러한 이유로 ‘起來’는 다른 복합방향동사들과 달리 더욱 문법화된 단계로 나아가 단계성보어(動相補語)가 되었다.

그렇다면 이제 관점상 표지인 ‘過’와 아직 관점상표지의 단계로 발전하지는 못한 ‘起來’를 비교해보자. 동사 ‘過’는 전형적 이동동사에 속하지만, 동사 ‘起來’는 자세변화를 나타내는 유사이동동사(准位移動詞, Pseudo-motion verb)이다. 또한 ‘-起來’의 핵심 의미는 ‘시작(起始)’이지만, 성취동사와 결합할 때 ‘완성’을 나타낼 수도 있다.

‘시작’의 의미와 ‘완성’의 의미는 상호 모순적이다. 완성의 의미는 완료상(혹은 전체상)으로 발전하는 조건이며, 시작의 의미는 미완료상(혹은 부분상)과 관련된다.

‘起來’의 상황은 ‘着’와도 매우 유사하다. 바로 ‘起來’의 이중적 속성이 다음 단계로의 문법화에 방해가 되는 것이다.

마지막으로 중국어 상표지로의 문법화에 있어서 중요한 단계인 RVC(結果補語), PVC(動相補語), AM(體標記) 단계로 가는 조건을 살펴보자.

RVC는 과정 종결 이후 새로이 나타난 상황을 나타내며, PVC는 과정 내부의 발전 단계를 지향한다. 이 중 특히 끝점과 관련되어 완성 의미를 전문적으로 나타내는 것이 완료상(혹은 전체상)으로 발전한다. 존재동사나 위치이동동사가 시상표지로 발전할 때 모두 기본적으로 의미 일반성과 전문성을 가져야 한다.

그 다음으로 동사 의미별로 살펴보면 존재동사는 비종결성[+atelic], 지속성[+durative] 특징을 가져야 하고, 이동동사는 비교적 낮은 현저성, 낮은 대칭성, 낮은 객관성을 가져야만 의미의 추상화가 쉽게 이루어진다.

이들 동사의 완료상과 미완료상으로의 문법화 조건으로는, 미완료상(관점상만을 가리킴)의 어원어(source word, 來源)는 [+atelic], [+durative]의 특징을, 완료상의 어원어(source word, 來源)는 [+telic]의 특징을 가져야 한다.



## 참고문헌

- 김중도(2002), 《인지문법의 디딤돌》, 박이정.
- 신경미(2010), 《현대중국어 ‘起來/V起來’ 구문 연구》, 고려대학교 석사학위논문.
- 안규동(2005), <문법화의 의미일반성 딜레마: 한국어 ‘자빠지다’를 중심으로>, 《언어과학연구》 32집.
- 이성하(1998), 《문법화의 이해》, 서울: 한국문화사.
- 曹京煥(2010), <중국어 상의 객관성과 주관성>, 《중국학논총》 제27집.
- 崔圭鉢(2008), <방향보어의 문법적 의미-‘起來’를 중심으로>, 《중국학논총》 제24집.
- 崔圭鉢·鄭池秀(2007a), <한중 경험상 대조분석>, 《중국언어연구》 제25집.
- 崔圭鉢·鄭池秀(2007b), <韓漢進行體、持續體對比及其否定>, 이재훈 외(2007), 《中國語言文字論稿》, 올린책상, 95-115.
- 崔圭鉢·鄭池秀(2009), <시간 은유와 ‘過’의 상적 특징>, 《중국언어연구》 제28집.
- 崔圭鉢·鄭池秀(2010), <현대중국어 사건의 고정화와 상(aspect)>, 《중국학논총》 제28집.
- 崔圭鉢·曹京煥(2010), <중국어의 PVC에 관한 소고>, 《중국어문논총》 제45집.
- 陳前瑞(2008), 《漢語體貌研究的類型學視野》, 商務印書館.
- 高增霞(2005), <處所動詞、處所介詞和未完成體標記-體標記“在”和“着”語法化的類型學研究>, 《中國社會科學院研究生院學報》 2005年第4期.
- 蔣紹愚(2005), 《近代漢語研究概要》, 北京大學出版社.
- 羅自群(1998), <論“在N處+ VP”和“在+ VP”的關係>, 《語言研究》.
- 呂叔湘 主編(1981), 《現代漢語八百詞》, 商務印書館.
- 梅祖麟(1999), <先秦兩漢的一種完成貌句式>, 《中國語文》 1999年第3期.
- 張亞軍(2002), <時間副詞‘正’、‘正在’、‘在’及其虛化過程考察>, 《上海師範大學學報》 第30卷2002年第1期.
- Lakoff, G. & Johnson, M.(1999). Philosophy in the Flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought, New York: Basic Books; 임지룡·윤희수·노양진·나익주 역(2002), 《몸의 철학》, 박이정.
- Sun, Chaofen(1998). “Aspectual Categories that Overlap: A historical and Dialectal Perspective of the Chinese ZHE”, Journal of East Asian Linguistics vol. 7, no. 2, 153-174.
- Vlach, Frank(1981). “The Semantics of the Progressive”, in P. J. Tedeschi and A. E. Zaenen, eds., Syntax and Semantics, vol 14. Tense and Aspect, pp. 271-292. New York: Academic Press.
- Bhat, D.N.S.(1999), The Prominence of Tense, Aspect and Mood. Amsterdam:John Benjamins Publishing Company.

## &lt;Abstract&gt;

A contrastive study on conditions for the grammaticalization of substantive verbs and movement verbs in Korean and Mandarin Chinese.

Choi Kyu-bal(Korea University)

Tense, aspect and modality in most languages have a close relationship with each other. We find such a relationship between Korean and Mandarin Chinese, while the former is a “tense prominent language,” and the latter an “aspect prominent language.”

There are various “tense–aspect markers” in Korean and Mandarin Chinese, and they are in stages of different grammaticalization. In Mandarin Chinese, not only viewpoint aspect markers such as -le, -zhe, -guo, zai-, but also phasal verb complements such as -wan, -hao, -dao have their own aspectual meanings. Also Korean has many “tense–aspect markers,” including -e iss- and -ko iss-. It should be noted that almost every aspect marker in Korean and Mandarin Chinese was derived from verbs with the meaning of “completion,” “possession,” “existence,” or “movement.” This paper aims to find out proper conditions for grammaticalization to explain why only some substantive verbs and movement verbs in Korean and Mandarin Chinese have been grammaticalized to “tense–aspect markers” and others do not.

In addition, this paper deals with the grammatical changes those verbs have gone through. Furthermore, this paper will focus on “semantic speciality.” For instance, -e iss- in Korean usually indicate resultant state of a situation, and they also represent past tense when abbreviated as -ess-. However, -ko iss-, which can indicate not only progressive meaning but also resultant state, still remain as a phasal aspect marker. Similarly, zai in Mandarin Chinese, as an atelic verb, only indicates durative meaning, whereas zhe, as a telic verb, has both durative and resultant state. Since -ko iss- and -zhe have less “semantic speciality” than -e iss- and zai-, they hardly have priority over -e iss- and zai- in the process of grammaticalization.

## 한국어 후치사와 중국어 개사의 단어적 성격에 대하여

고창수(한성대)

## &lt;차 례&gt;

1. 서론
2. 한국어의 후치사
3. 중국어의 개사
4. 한국어의 후치사와 중국어 개사의 관련
5. 결론

## 1. 서론

한국어는 유형적으로 SOV 언어에 속하기 때문에 모든 통사적 요소들이 단어에 후치되어 나타난다. 동사의 활용어미가 그러하고, 명사의 조사가 그러하다.

그 중에서 조사는 학교문법에서 주로 단어로 취급되는 것인데, 그 통사적 기능을 볼 때 단어로 보기에는 무리가 있다.

일단 조사는 문장 안에서 독립적으로 사용되지 못한다. 물론 의존 명사도 관형어의 도움을 받아 문장에서 사용될 수 있지만 이것은 성분어와 성분어의 관계에서 일어나는 것이기 때문에 온전한 단어로 인정될 수 있다.

조사는 또한 성격상 격조사와 보조사로 대별되며 서로 다른 기능을 수행하는 것이므로 하나의 단어군으로 종합하기 어려운 점이 있다. 이 점은 조사의 서열적 기능에서 명백하게 드러난다.

만약 조사가 단어라면 단어가 가지는 성격은 명사와 거의 다를 것이 없게 된다. 즉 명사+조사의 구는 조사구가 되어야 하며, 조사가 가지는 성격에 의해 명사에 어떤 통사적 표시를 할 수 있어야 한다.

많은 언어에서 접사들은 단어에 후치되어 자신들의 기능을 수행하는 것이 일반적이다. 그런데 영어와 같은 언어에서는 한국어의 의존 명사와 같이 기능적이긴 하지만 독립적인 단어로 기능하는 경우가 있는데, 바로 전치사가 이에 해당한다.

영어의 전치사는 전치사+명사의 전치사구를 이루며, 후행하는 명사에 격을 표시한다. 즉, 전치사는 동사가 가지는 역할을 수행한다.

중국어에도 개사와 같은 존재가 있어서 개사구를 이루며 후행하는 명사를 부사어로 만드는 기능을 수행한다. 중국어는 고립어기 때문에 영어의 전치사와 같이 후행하는 명사에 어떤 통사적 표시를 할 수 없다. 그런 점에서 중국어의 개사는 한국어의 부사격에 참여하는 조사와 비슷한 점이 있다.

이 연구에서는 한국어의 후치사와 중국어의 개사가 어떤 통사적 공통성과 상이성이 있는지를 밝힘으로써 양어 사이의 역사적 발달과 함께 중국어와 한국어가 유형론적/계통론적 차이에도 불구하고 특수한 동질성이 존재하고 있음을 논증하기 위한 것이다.

## 2. 한국어의 후치사

한국어에서 후치사는 곧 조사를 의미하기도 하고, 그 하위분류 중 한 부류를 의미하기도 한다. 서정수(1996:881)에서는 후치사를 부사격조사와 같은 것으로 분류하고 있다.<sup>1)</sup> 즉, 부사격이라는 격의 기능이 주격과 목적격과는 다르다는 입장을 보인 것이다. 부사격은 확실히 주격과 목적격과는 서열과 기능에서 다른 점을 보이고 있다. 그에 의하면 후치사는 후치사구를 만들어 명사구를 부사어로 만드는 기능, 즉 품사 전성적 기능을 수행하는 것이다(서정수 1996:882).

임동훈(2004:119)에서는 격조사에 대별되는 특수조사를 설정하고 그 하위에 다시 후치사와 첨사를 나누고 있다. 이에 따르면 후치사는 ‘만, 까지, 다가, 밖에, 부터, 조차, 처럼, 같이, 만큼, 뿐, 대로’ 등을 들고 있으며, 이들은 기원적으로 보어를 취하는 명사나 동사가 문법화한 것으로 선행 명사의 형태에 영향을 받지 않고 의미격조사에 후행하는 특징을 가진다고 하였다. 즉, 후치사는 실사의 형태에서 발전하여 격의 일반성 다시 말해서 구조상의 특정 위치를 점하지 않는 조사들을 통칭하는 것으로 보인다.

고창수(2007:128)에서는 조사를 그 서열성에 입각하여 내적 서열을 가지는 조사와 외적 서열을 가지는 조사로 대별하였다. 그 중 후치사는 내적 서열을 가지면서 조사의 고유 의미가 현저한 것으로 보았는데, 해당 목록은 임동훈(2004)의 것과 대동소이하다. 즉, 한국어의 후치사는 격조사와는 구별되는 것으로 본 것이다.<sup>2)</sup> 이제까지 살펴 본 연구 결과를 보아도 한국어의 후치사는 바라보는 관점에 따라 다른 목록과 기준을 가질 수 있는 것이다. 앞으로 이 용어의 사용이나 분류 기준에 대해서는 더 심도 있는 논의가 필요하겠지만, 이 논의에서는 중국어의 개사와의 관계를 따지기 위하여 개사에 대응하는 용어로 후치사를 사용하고자 한다.

중국어의 개사에 대해서는 다음에서 자세하게 논의하기로 하고, 왜 중국어의 개사에 대응하는 조사 부류로 후치사라는 용어를 사용해야 하는지에 대해 언급하겠다. 중국어의 개사는 주로 동작의 방향이나 처소를 나타내는 것으로 한국어의 격조사로 분류되는 ‘에, 로’와 대응되는 경향이 많지만, 뜻에 따라 ‘조차, 부터, 까지’ 등의 보조사와도 대응된다. 따라서 일반적으로 한국어의 조사 하위분류와 비교할 때, 격조사와 보조사의 기능을 두루 수행하는 양상을 보인다. 엄밀하게 말해 중국어의 개사는 격을 표시하는 것이 아니라, 영어의 전치사와 같이 후행 명사구를 지배하면서 특정한 장소/방향적 의미를 나타내는 단어이다. 따라서 중국어의 개사를 한국어와 대응하여 일률적으로 설명하기에는 다소 모호하더라도 후치사라는 용어를 사용하는 것이 좋을 것 같다.

임동훈(2004)에서는 한국어의 격조사를 문법격과 의미격으로 분류하였는데, 이들은 김원경(2000:108)에 제시한 형태론적 격의 목록과 일치한다. 김원경(2000)에서는 이들을 다시 구조격과 본유격으로 나누었으며, 구조격은 문법격과 본유격은 의미격의 목록과도 같다. 즉 두 연구자가 바라보는 격 범주 표시자에 대한 인식은 거의 같은 것이라고 할 수 있다.<sup>3)</sup>

1) 여기에는 ‘처럼, 만큼, 만치, 보다’와 같이 격으로 보기 힘든 조사들도 아우르고 있다.

2) 고창수(2007)에서는 내적 서열을 가지는 ‘에, 로, 와’는 격조사로 분류하고 있다.

3) 김원경(2009:65)에서는 본유격을 모두 부사격으로 보기 때문에 임동훈의 의미격은 부사격으로 일관하기로 한다. 문법격과 의미격, 구조격과 본유격은 격의 성질에 의한 중간적 분류 명칭이므로 이들의 각 형태에 대한 것은 주격, 목적격, 속격, 부사격과 같은 구체적인 명칭이 필요하다. 이런 점에서 부사격에 해당하는 형태소 ‘에, 로, 와’도 각각 처소격, 도구격, 공동격과 같은 명칭으로 세분하여 호칭할 수 있다.

단지 김원경의 구조격이 마치 구조적 형상을 엄두에 둔 것처럼 보이지만, 그 이론적 배경이 되는 FCG에서는 원리적으로 구조적 형상은 하나의 정보 집합체이거나 설명적 수단에 불과하다. 따라서 격조사의 분류는 두 연구자의 목록에 한정하는 것으로 보아도 무방할 것 같다.

다만 임동훈(2004)에서는 한국어의 격조사가 단어 표시 체계가 아니라 구 표시 체계라고 하여 격조사 독자적인 통사 단위임을 보여준다고 하였는데, 그것은 형태론적 관찰과 통사론적 관찰을 혼동한 결과로 보인다. 한국어의 격조사도 형태론적 관점에서는 선행하는 명사에 인접하여 부착되지만 통사론적으로는 명사구에 부착되는 것으로 설명된다. 이것은 통사론을 전개하기 위한 하나의 설명적 방법에 불과하다. 영어의 경우 굴절적 속성으로 대명사의 경우 단어가 격표시자를 내적으로 포함하는 것으로 보이지만 일반 명사의 경우는 격표시가 되지 않기 때문에 굴절적 요소가 통사적으로 어떤 범위에 있는지를 판단하기 힘든 점이 있을 뿐이다.

- (1) ㄱ. He looks (a pretty girl) in the garden.  
 ㄴ. He looks (her, a pretty girl) in the garden.  
 ㄷ. 그는 정원에서 (예쁜 소녀)를 보았다.

(1ㄱ)에서 목적격은 괄호 안의 명사구 전체에 배당되는 것이지, 단어 girl에만 배당되는 것이 아니다. 그것은 (1ㄴ)과 같이 대명사와 동격인 구로 나타내 보일 때 자명하다. 마찬가지로 (1ㄷ)에서도 목적격이 배당되는 것은 ‘예쁜 소녀’ 전체이다. 여기에 목적격표시 ‘를’은 물론 통사적으로는 명사구에 부착되는 것이지만, 형태적으로는 ‘소녀’에 붙는 것이다. 왜냐하면 ‘를’이 형태론적으로 ‘예쁘다’라는 형용사에 어떤 영향도 끼치지 않기 때문이다.

러시아어와 같이 굴절 체계가 상대적으로 발달한 언어는 격표시가 명사구의 내부 단어들에게 확산되어 나타난다. 이는 격이 통사적으로는 명사구에 표시되면, 단어의 형태 구성은 언어에 따라 다르게 나타날 수 있음을 보여준다.

- (2) Он вѣ дел моего маленького сына. (그는 자기의 작은 아들을 보았다.)

(2)에서 밑줄 친 목적격 명사구는 주격으로는 “мой маленький сын”의 형태를 가진다. 즉 러시아어는 하나의 명사구가 목적격 표시가 되면 확장된 수식어가 모두 목적격 일치 형태로 나타나야 하는 것이다.

따라서 우리는 격 표시의 통사적 환경과 형태적 환경을 구분해야 할 필요가 있으며, 통사적으로 모든 격은 구에 대응하여 표시되어 나타나는 것으로 보아야 한다. 이 점에서 격이 통사적으로나 형태적으로 단어로 인지될 필요는 없을 것이다.

다만 한국어의 후치사는 선행 명사구에 부착됨으로써 명사구의 성분을 부사어로 만드는 특성이 있는 것은 분명한 것 같다.

- (3) ㄱ. 철수는 학교에 간다.  
 ㄴ. 철수는 학교를 간다.

(3)의 ‘학교’는 동사 ‘가다’에 의해 동일하게 생성된 것이므로 두 성분은 같다고 할 수

있다. 그러나 이 경우 목적격표지 ‘를’과 부사격표지 ‘에’의 구분이 모호해 진다. 통사론적으로는 두 문장의 의미도 거의 같은 것으로 보이기 때문에 이 경우 (3ㄱ)과 (3ㄴ)의 차이를 통사 구조를 달리하여 보인다 하여도 문법적 설명의 실익을 찾기란 힘들 것이다. 따라서 (3ㄱ)의 ‘에’는 목적어 위치에 나타나는 것으로 설명하고 ‘에’가 가진 고유 의미가 의미론적인 차이를 보일 수 있다고 설명해야 할 것이다.

(4) 철수는 나무에 물을 주었다.

(4)의 예문에서 ‘에’는 확실히 부사어로서 기능한다. 이 경우 부사어와 목적어는 통사적으로 구별될 수 있는 것이기 때문에 ‘에’가 선행 명사구를 부사어로 만드는 것은 자명하다. 이와 같은 논리로 이른바 본유격에 해당하는 ‘에, 로, 와’와 같은 형태소들은 부사격으로 대별되며, 앞서 언급하였듯이 각각의 원천적 의미 기능에 따라 처소격, 도구격, 공동격으로 구분할 수 있다.

한국어의 부사격들은 대체로 목적어와 구분되는 격들로 이들은 격 배당자가 아니라 격 표시자임을 유의해 보자. 이는 부사격 표시자들이 단어가 아닌 접사임을 의미하는 것이다. 영어의 전치사는 부사어를 이루는 단어이지만 이들은 격 표시자가 아니라 격 배당자이다. 이 점에서 영어의 전치사는 접사가 아닌 단어이다.

부사격을 제외하고 앞에서 언급한 후치사들은 격 표시자도 아니고 격 배당자도 아니다.

(5) ㄱ. 철수만(이) 학교에 간다.

ㄴ. 철수는 순희만(을) 만난다.

ㄷ. 철수는 순희에게만 편지를 쓴다.

(5)의 예를 보듯이 후치사 ‘만’은 주어와 목적어, 그리고 부사어 위치에 모두 분포할 수 있다. 단지 (5ㄷ)의 예에서 보듯 부사격에 위치할 때는 부사격을 생략할 수 없다. 즉, “\*철수는 순희만 편지를 쓴다.”는 비문이 된다는 뜻이다. ‘만’과 부사격 ‘에, 로’는 위치에 의해 의미가 달라지기도 한다.

(6) ㄱ. 철수는 아침에만 일을 한다.

ㄴ. 철수는 일주일 만에 일을 끝냈다.

ㄷ. 철수는 빵으로만 일주일을 살았다.

ㄹ. 사람은 빵만으로 살 수 없다.

(6ㄱ)과 (6ㄴ)의 ‘만’은 각각 조사와 의존명사이다. 그러나 그 원천적 의미 ‘의미 한정’이라는 점에서 거의 같다고 할 수 있다. 이 경우 조사와 의존명사로 분류되는 까닭은 분명치 않다. “나는 너만큼 일을 잘한다.”와 “나는 할 만큼 했다.”의 ‘만큼’과는 달리 (6ㄴ)의 ‘만’은 선행하는 요소가 항상 명사이기 때문이다. 물론 관형어 ‘할’도 일종의 명사로 보면 의존명사들도 거의 접사와 같은 양상으로 관찰할 수 있다. 이 점에서 보조사 ‘만’은 접사와 단어의 양 쪽 성격을 가지고 있다고 보아야 할 것이다.

그러나 통사적으로는 다른 단어들과 대등하게 독립할 수 없다는 점에서 이들은 통사적으로 접사에 가깝다고 해야 할 것이다. “철수는 일주일의 고민 만에 문제를 풀 수 있었다.”

와 “철수는 일주일의 고민만으로 문제를 풀 수 있었다.”는 통사적으로도 동일한 구조를 가질 수 있을 뿐 아니라, 의미론적으로 그 차이를 분명하게 밝힐 수 없다는 점도 (6ㄱ, ㄴ)의 동일한 기능을 지지해 준다.<sup>4)</sup>

(6ㄷ)과 (6ㄹ)의 차이는 ‘만’과 ‘로’의 자리바꿈으로 인해 의미가 달라진 경우이다. 이와 같이 격조사와 보조사의 자리바꿈이 가능하고 이에 따라 세부적인 의미가 달라진다면 이는 접사의 서열성과는 거리가 있는 것이다. 보통 접사의 서열성은 자기의 기능으로 인해 다른 접사들과 일정한 서열을 가리키는 것이기 때문이다. 따라서 (6ㄷ, ㄹ)의 비교 예는 적어도 부사격조사는 단어적 성격에 가깝다고 말할 수 있는 예이다.

그러나 앞서도 언급하였듯이 특정 요소가 단어적 성격을 가지고 있다고 하여도 문장 내에서 독립적으로 사용될 수 없다면 단어로 보기 힘들다. 만약 어떤 요소 X가 단어라면 그것은 독립된 성분어로 선행 요소 Y와 자리를 바꿀 수 있거나 Y+X가 합성어가 될 수 있어야 하지만 일반적으로 한국어의 조사는 그렇지 못하다.

지금까지 언급한 바 단어적 성격을 가지는 후치사들의 예를 보아도 그러하다. 그러나 특정한 후치사 ‘부터, 조차’ 등은 역사적으로 동사 ‘붙다, 좇다’에서 기원한 것으로 이에 해당하는 다른 후치사들도 기원적 성격으로 말미암아 단어적 성격이 더 두드러지는 것이라고 할 수 있다.

그럼에도 불구하고 한국어의 후치사는 접사에 가까운 것으로 보아야 할 것이다. 왜냐하면 선행 명사구가 아니라면 독립적인 교점을 가질 수 없을 뿐 아니라, 후치사의 연결에 있어서 접사가 가지는 일반적 서열성은 가지고 있기 때문이다.

### 3. 중국어의 개사

중국어의 개사(介詞, coverb)도 기능적으로는 한국어의 후치사와 거의 비슷하다. 다만 유형론적으로 중국어가 SOV 언어이기 때문에 명사에 선행하여 나타나기 때문이다. 즉 중국어의 개사는 ‘개사+ 명사구’의 형태로 나타난다(리·톰슨 2009:340).

(7) ㄱ. 我要跟他說話. (나는 그에게 말하려 한다.)

ㄴ. 你從哪兒來? (너는 어디서 왔니?)

(7)의 예문은 리·톰슨(2009:341)에서 가지고 온 것이다.<sup>5)</sup> (7ㄱ)에서 跟은 후행 명사구와 결합하여 ‘그에게, 그와’라는 의미를 나타낸다. (7ㄴ)도 從은 후행 명사구와 결합하여 ‘에서, 로부터’의 뜻을 표현한다.

개사구는 보통 동사 앞에 온다. 그것은 통사 구조를 염두에 둘 때 개사구가 부가어임을 나타낸다. 즉 한국어의 후치사구와 중국어의 개사는 둘 다 명사구를 부사어로 만드는 기능 하도록 한다.

중국어의 개사도 일부 한국어의 후치사와 같이 뚜렷하게 동사로부터 발전한 것이어서 현재도 동사로 사용이 가능하다.

4) 즉, 두 구문에서 ‘만’이 선행 명사와 띄어쓰기에 대한 차이를 보이는 것은 표준적 용법의 문제라고 볼 수 있는 것이다.

5) 다른 중국어 예문들도 주로 이 책에서 가지고 왔다.

- (8) ㄱ. 李四 在 海邊. (이사는 해변에 있다.)  
 ㄴ. 爸爸 給 我 錢. (아버지가 나에게 돈을 주었다.)

(8)의 예문에서 在와 給은 각각 동사로 사용되었다. 즉 이 단어는 개사구에 사용될 때, 개사가 된다. 이는 앞서 언급한 한국어 후치사의 단어적 성격보다 더 단어적인 것이다. 왜냐하면 한국어의 후치사의 단어적 성격은 어느 정도 의존적 용법에 한정되는 반면, 중국어의 개사는 동사 자체로서 사용될 수 있기 때문이다.

이러한 개사의 용법 또한 기원적인 성격이 강하다. 소림(2012:예정)에 따르면 개사 今朝, 向, 往은 현재도 동사와 겸용할 수 있을 뿐 아니라 어원적으로도 동사로부터 발전해 온 것이다. 특히 向은 先秦, 兩漢 시기에 ‘향하다. 직면하다, 가다, 경앙(景仰)하다’의 뜻으로 사용되었다.<sup>6)</sup>

- (9) ㄱ. 今西伯昌, 人臣也, 修義而人向之 「한비자, <외제설좌하>  
 (그림에도 서백창은 신하에 불과한데, 바른 길을 걸어왔기 때문에 인심이 그를 향하고 있다.)  
 ㄴ. 妒令潛配上陽宮 一生遂向空房宿 「백거이, <상양백발인>  
 (질투로 몰래 상양궁에 간혀, 일생을 공방으로 살았네.)

(9ㄱ)과 (9ㄴ)의 向은 각각 동사와 개사로 사용된 것이다. (9ㄴ)의 용법은 兩晉, 南北朝 시기에 정착된 것이다. 즉 개사의 용법은 역사적으로 동사로부터 기원하여 현재의 개사에 이르게 되었다고 볼 수 있다.

이와 같은 역사적 맥락과 현재의 개사의 용법을 종합해 보면 중국어의 개사는 한국어의 후치사보다 단어적 성격이 강하다고 할 수 있다. 다만 중국어의 고립어적 특성에 의해 개사구를 이루는 명사구가 개사에 의해 특정한 격이 표시된다거나 개사구 자체가 특정한 격이 표시되는 것으로 보기는 어렵다.

그러나 개사의 하나로 인정되는 把는 “他 把書 放下 來了.(그는 책을 내려 놓았다.)”와 같이 목적어 구문을 이끌기 때문에 일반적으로 인정되는 목적격 표시가 가능하다는 점에서 다른 개사구들은 부사격을 배당받을 수 있다고 주장할 수 있겠다. 把書는 목적어의 강조적 용법으로 목적어를 동사 앞으로 전치한다는 점에서 把 자체가 특정 격에 관련된다고 볼 수도 없기 때문에 개사는 격 배당자라기 보다는 개사에 의해 격표시가 더 분명해졌다고 보는 것이 좋을 것이다.

#### 4. 한국어의 후치사와 중국어 개사의 관련성

앞에서 설명한 바와 같이 한국어의 후치사와 중국어의 개사는 단어와 접사의 중간적 성격을 가진다는 점에서 주목할 만한 유사성을 보인다. 특히 두 요소는 의미론적 기능에 있어서도 거의 유사하기 때문에 한자의 뜻을 알면 이에 맞는 후치사를 대응하는 것은 아주 쉬운

6) 이에 관련된 예문은 소림(2012)에 의한 것이다.



일이다.

이러한 유사성은 중세 한국어에서도 관찰될 수 있다. 아래의 예들은 모두 「두시언해」권 14로부터 가지고 온 것이다.

- (10) ㄱ. 從來多古意 (登兗州城樓)  
 네로브터 오매 넷일스랑흐논 뜨디 하 잇노라  
 ㄴ. 送節向河源 (東樓)  
 부절가지 날 보내여河源으로 向흐돗다.  
 ㄷ. 諸孫賢至今 (送嚴侍郎到蘇州同登杜使君江樓宴得心字)  
 諸孫은 어디로미 이제 니르도다.  
 ㄹ. 江從灌口來 (野望因過常少仙)  
 ㄹ르믄 灌口로셔조차 오돗다.

(10)의 예문들을 보면 중국어의 개사적 용법은 이미 중세 한국어에서 어느 정도 인지된 것으로 보인다. 특히 (10ㄴ)의 용법은 현대 한국어로서도 마찬가지로의 번역을 할 수 있는 것이다. “向屋子里走(방 안으로 간다.)”와 같은 표현이 이와 같다. 그러나 (10)의 예들을 보면 당나라 시기만 해도 시간 표현에 대한 것은 개사적 용법보다는 동사적 용법이 우세하다는 점을 알 수 있다.

(10ㄱ)에서 從은 동사적 용법으로 사용되었지만 중세 한국어에서는 ‘네’라는 명사를 붙여가면서 ‘로브터’와 같은 후치사에 대응시켰다. 이는 (10ㄷ)의 至가 완전히 동사로 대응된 것과 대조된다. 이는 시간부사가 ‘까지’와 같은 후치사의 의미를 이미 내포하고 있기 때문인 것으로 보인다. (10ㄹ)의 從은 중국어의 개사가 한국어의 후치사 ‘로셔조차’에 완전히 대응된 경우이다. 이와 같이 한국어의 후치사는 중국어의 개사 발전과 더불어 일정한 문법적 범주로 인 대응시켜 왔음을 알 수 있다.

## 5. 결론

중국어 개사의 단어적 성격은 확실한 것은 아니다. 그것은 중국어의 고립어적 속성으로 인해 개사가 격 표시자인지 격 배당자인지 가릴 수 있는 문법적 지표가 거의 없기 때문이다. 그러나 개사에 의해 성립되는 개사구가 부사어로 기능하며, 또 한국어의 후치사구와 전통적으로 일정하게 그 기능과 의미에서 대응되는 양상을 볼 때 중국어의 개사는 접사적 성격을 가지는 것으로 보아야 할 것이다.

그럼에도 불구하고 중국어의 개사는 역사적으로 동사로부터 그 용법이 시작되었고, 현재에도 동사와 겸용하는 경우가 있는 점을 감안하면 중국어의 개사는 단어적 성격도 강하게 내포하고 있다고 할 수 있다.

한국어의 후치사도 조사가 구조격과 같이 격 표시의 기능을 온전하게 수행하는 경우를 제외하면 격 표시자로서 뚜렷하게 구분되는 것은 아니다. 물론 구조격의 경우에도 한국어의 특성상 조사 자체가 특정한 의미를 가지는 경우가 없는 것은 아니다. 특히 보조사 ‘은’과 주격표지 ‘이’와의 대립을 보면 주격표지도 일정한 의미를 가지는 것으로 볼 수 있다.

한국어의 후치사 중에서 부사격에 해당하는 것들은 성분어가 모두 부사어가 되기 때문

에 부사격으로 통칭하고 그 의미 기능에 따라 세분될 수 있다. 그러나 ‘만’과 같은 후치사는 주어나 목적어 위치에도 올 수 있기 때문에 모든 후치사를 동일한 기능으로 관찰하기 힘들게 한다. ‘조차, 부터’와 같은 후치사도 “철수조차 오지 않았다.”에서는 주어로, “철수부터 조사해 보지.”에서는 목적어로 기능하기도 한다. 그러나 통상 이들은 대부분 부사어에서 실현되며, 역사적으로 중국어의 개사와 밀접한 관련을 맺으며 발전해 온 것으로 보인다.

‘에, 로’와 같은 부사격과 ‘만’과 같은 보조사는 서로 위치를 바꾸어 실현할 수 있는 것으로 보아 접사적 성격보다는 단어적 성격이 강하다. 따라서 한국어와 중국어를 대조하여 연구하는 측면에서는 단어적 성격을 좀 더 나타내주며, 부사격과 다른 보조사들을 함께 묶을 수 있는 후치사라는 범주의 설정이 설명을 단순하게 할 수 있는 방안이 될 수 있다.

이 점에서 한국어의 후치사와 중국어 개사의 대조적 연구는 양어의 역사적 발전과 현대적 면모 어느 쪽으로 보나 앞으로 의미있는 관찰이 될 수 있을 것이다.

이 논의에서는 이러한 당위성에 대해 주로 후치사와 개사의 단어적 성격과 그 역사적 발달을 간략히 서술하였다. 앞으로 이에 대한 좀 더 자세한 논의가 계속될 수 있기를 바란다. 즉, 한/중 양어의 대조적 연구에 있어서도 유사성에 대한 논구가 더 필요하다는 뜻이다.

참고문헌

- 고창수. 2007. 「한국어의 접사 체계」, 한성대학교 출판부
- 김원경. 2000. 「한국어 격 정보와 자질연산문법」, 고려대학교 박사학위논문
- 김원경. 2009. 「한국어의 격」, 박문사
- 리·톰슨. 2009. 「표준 중국어 문법」(박정구 외 역), 한울 아카데미
- 소림. 2012(예정). 「한국어 부사어와 중국어 개사구의 대조 연구」, 한성대학교 석사학위논문
- 서정수. 1996. 「국어문법」, 뿌리깊은 나무
- 임동훈. 2004. “한국어 조사의 하위부류와 결합 유형.”, 「국어학」43,pp.119-154, 국어학회 「분류두공부시연해」14(영인본), 홍문각

<Abstract>

On the note between the Postposition of Korean and the Coverb of Chinese

Ko Chang Soo(Hansung Univ.)

There are some meaningful similarity between Chinese coverb and Korean postposition. The two device make ADVP out of NP by attaching itself to pre- or post- position. Because they was not case assigner nor case marker, they would not word nor affix. Ratherly speaking they have two attribute. The attribute have some theoretical problem. It means we must have a certain dubious category. Although Korean and Chinese have developed typically different language, there are many negotiations historically with word bargain. Many Chines coverb has developed from verb to affix-like. Some Korean postposition as like it. In Middle age translation examples could show the events. Now we can see a little example. But the deeper and systemic understanding of the two device, coverb and postposition, similarity can make a meaningful and useful solution each language grammar system.

## 한국어의 관용어가 문화언어학의 연구 대상이 되는 것에 관하여

테.몽흐자르갈(몽골국립과학기술대학교)

언어와 문화를 결합한 연구는 19세기초에 이미 시작되었다. 그러나 언어와 문화를 체계적으로 연구하여 학과가 형성된 시기는 20세기 중반의 일이었다. 구 소련에서 단어의 민족문화적 의미를 연구하는 것을 주된 내용으로 하는 언어국정학(лингвострановедение)은 언어 단위 중에 존재하는 문화 성분과 문화 모델을 연구하여 밝히는 데 비중을 많이 두는 학문으로 드러났다.

민족문화를 언어와 결합하여 연구하는 또 다른 학문인 문화언어학 (лингвокультурология)은 서양 문화 인류학에서 기원하고 언어와 문화의 관계에 관한 연구를 주목적으로 하는 언어학의 분지인 학과이다. 문화언어학은 러시아 학자들, 그 중에 텔리아 (В.Н.Телия), 스테파노브 (Ю.С.Степанов), 아로튜노바 (А.Д.Аругтюнова), 워로브유브 (В.В.Воробьев), 샤클레인 (В.Шаклейн), 마슬로바 (В.А.Маслова) 등의 연구로 발전하고 있는 언어학의 비교적 새로운 학과이다. 문화언어학에서는 언어의 역사적, 또는 현대적 자료를 그 민족의 심리와 문화를 통하여 연구한다.

한 민족의 문화적 특징은 언어의 여러 단위에서 나타날 수 있다. 그 중에서 어휘적 단위인 관용어에서 나타나는 것은 분명하므로 문화언어학에서 이것을 연구한다.

역사어, 민속어, 종교어, 유행어, 속담, 관용어, 덕담, 인사말, 경어 등은 문화 요소가 있는 것들이다. 몽골어에서의 문화요소가 있는 표현들에 대해 다시다와 (Д.Дашдаваа), 바담도르즈(Д.Бадамдорж), 톰토그토흐(Г.Томтогтох), 엔비시(З.Энэбиш) 학자들의 연구가 있다.

외국 학자들 중에서 문화어의 분류를 한 학자들은 러시아어는 웨리샤긴, 코스토마로브 (Е.И.Верещагин, В.Г.Костомаров), 불가리아어는 블라호브 (С.Влахов), 칼미크어는 퓨르베예브(Г.Ц.Пюрбеев)이다. 문화어에 대해 한국 학자들의 연구도 많으며 박영순의 저서 (1989)에서는 문화적 기초 어휘를 의·식·주 생활에서 그 문화를 나타내는 기본적인고도 전통적이며 상징적인 것과 문화·음악·미술 중 예술분야의 개념, 대표적인 작가, 작품, 또는 주인공 이름과 같은 고유명사 또는 이문화의 독특한 양식이나 주제, 그 문화에만 있는 독특한 풍습과 놀이를 나타내는 어휘, 대표적인 관용어와 속담, 언어 예절에 관한 것, 그리고 어느 시대의 정치·사회 현상을 풍자하거나 상징하는 신어나 유행어 등을 제시했다.

몽골 학자 바양상(Ж.Баянсан)에 따르면 ‘관용어의 의미를 풀때 그 민족의 언어 및 문화의 근원이 되는 것을 올바르게 이해하고 해석할 수만 있으면 다른 나라 언어로 번역할 때나, 자기 나라 말로 번역할 때 확실한 대등을 찾아 번역할 수 있기 마련이다.’(2002. 3)

관용어로 나타내는 표현들은 여러 문화에서 다를 수도 있고 같을 수도 있다. 민족의 문화, 문명, 풍습, 생활 및 사고 방식과 밀접한 관계가 있으므로 관용어는 문화언어학의 연구 대상이 된다고 본다.

오직 그 언어에서만 사용되고 다른 언어로 번역할 때 완벽한 대등이 없으며, 문화어휘가 성분이 되어 있고(아닌 것도 포함함), 그 민족만의 사고 방식을 나타내는 것으로 그 민족의 생활방식, 역사, 문화, 전통과 뗄 수 없는 관계가 있는 관용어를 문화 특징이 있는 관

용어라고 부르기로 제안한다. 문화 요소를 포함한 관용어의 예를 들어 보면: 굴러 들어온 떡, 떡을 만들다, 놀부 심사, 망건 쓰고 세수한다 등이 있다. 여기서 본 관용어들은 한국 문화어가 있고, 한국 문화의 요소들, 즉 음식 문화, 문학, 장식 등을 가리키는 말이 성분되어 있으니 문화 특징이 있는 관용어로 본다.

관용어가 생성될 때 언어 내적 요인과 언어외적 요인이 있다. 언어 내적 요인에는 그 언어의 법칙으로 관용어가 생성되는 현상들, 예를 들면 속담이 요약되어 관용어가 되는 것, 관용어 성분 중에서 하나가 다른 단어로 바뀌어서 새 관용어가 생기는 것 등을 말할 수 있다. 그러나 관용어에 문화 요소가 나타나는 것은 관용어 생성의 언어외적 요인과 밀접한 관계를 갖는다. 그 언어외적 요인에는 인간의 사회, 인간 자체와 인간의 생활방식, 자연이 있다. 이 세 가지를 자세히 분류해 보면 다음과 같다.

1) 사회, 역사, 문화적인 요인:

농업, 어업, 상업  
역사, 사회 제도  
종교, 미신  
국문학, 구두문학  
민속, 민간 풍속

2) 인간, 인간의 생활방식:

사람의 삶(출산, 성장, 죽음)  
사람 몸의 기관들  
의식주  
숫자와 색깔  
놀이와 스포츠

3) 자연

토지  
동물, 곤충  
식물  
자연 현상, 기후

문화 요소가 있는 관용어를 보면, 몽골에서 5종 가축과 관련이 있는 것이 많은데에 비하면 한국어에는 동물이 구성 요소가 되는 관용어가 많지 않다. 돼지, 쥐, 호랑이, 소 등 동물과 곤충 이름이 비교적 적게 들어 있다. 예: 돼지 떡 따는 소리, 목에 거미줄(을) 치다, 빈대 붙다, 소가 웃다, 호랑이 담배 먹을 적에.

하지만 인체 관련 관용어가 상당히 많으므로 한국인들은 세상 사물을 깨닫고 알아낸 경험을 인체어를 사용한 관용어로 나타내는 특징을 보인다. 한국어에는 인간의 성격과 느낌을 나타낼 때 자주 인체어를 도구로 쓴다고 판단할 수 있다. 가슴을 태우다, 간에 불(이) 붙다, 간(이) 뒤집히다, 귀가 앓다 등을 보면 이들 형태와 표현이 몽골어와 다르다는 것을 알 수 있다.

몽골어와 비교하면 한국어는 농사와, 어업, 상업과 관련 어휘가 많으니 그런 어휘 중 관용어가 되어 굳어진 것도 적지 않다. 꼬투리를 잡다, 꾸어다 놓은 보릿자루, 가물에 콩 나다, 달팽이 눈이 되다, 메기를 잡다, 원두한 쓴 외 보듯.

역사적 사건과 개념 때문에 생긴 관용어가 있다: 삼팔 따라지, 시치미를 떼다. 조선 시대의 법과 벌이 엄격했던 것에 원인이 있는 관용어도 몇 개 있는데, 그 예는 복정을 씌우다, 철퇴를 가하다 등이다.

옛날부터 한국인들 신앙은 무교, 불교, 유교였으나 전쟁 이후에 남한은 기독교, 천주교 등이 퍼졌다. 이런 종교 신앙은 관용어 생성되는 원인의 하나가 되었다. 사자가 눈깔이 멀었다, 손 없는 날, 곳을 보다, 곳 보고 떡 먹기, 눈에는 눈 이에는 이, 귀신이 곡하다.

생활속의 문화 요소를 보면 ‘바가지’가 구성 요소가 되는 관용어가 많다. 바가지를 차다, 바가지를 쓰다, 바가지를 굶다 등. 일상 생활에서 바가지는 많이 쓰이던 것을 나타낸다고 볼 수 있다.

잘 먹는 것은 건강의 한 조건으로 삼고 중요하게 여기는 한국인들은 식품이나 음식 종류가 많으므로 그 것을 의미하는 단어와 표현들도 관용어 생성에 많은 역할을 하게 되었다. 특히 한국 전통 식품 ‘떡’이 들어간 관용어가 많다: 떡 해 먹을 집안, 떡국을 먹다, 떡이 되다.

자연 현상과 사물을 알아내는 대로 관용어로 만든 것이 있다. 돈벼락을 맞다, 바람 맞다, 바람을 올리다. 이런 관용어들도 한국 문화 요소가 있으니 문화 언어학에서 연구 대상이 된다.

위에 언급한 내용을 보면 어휘의 여러 가지 단위, 그 중에 관용어는 문화적인 특징을 나타낼 때 큰 역할을 하니 관용어는 문화언어학에서 연구 대상이 되고 있다. 관용어는 문화적인 특징이 있는 것도 있고 여러 언어에서 같이 사용되는 동용 관용어도 있다고 본다. 문화적 특징이 있는 관용어는 사회, 생활방식, 자연과 관계가 있는 문화적 요소를 포함 시키고 문화적인 특징을 나타낸다.

## 참고 문헌

- Баянсан Ж. Хэл соёл үндэстний сэтгэлгээ, Уб., 2002
- Дашдаваа Д. Уран зохиолын орчуулгын тухай, Уб., 1988
- Долгормаа Ж. Өвөрмөц хэллэг хэл-соёлын шүтэлцээний баримт болох нь, Доктор(Ph.D)-ийн диссертаци, Уб., 2008
- Томтогтох Г. Монгол хэлний үндэсний онцлог бүхий үгийг үгийг сан, утгазүйг судалгаа, Доктор(Ph.D)-ын диссертаци, Уб., 2000
- Энэбиш З. Мал аж ахуйтай холбоотой үг хэллэг, нэр томъёоны орчуулга. Доктор(Ph.D)-ын диссертаци, Уб., 1999
- 김문창. 1976. 손의 어휘체계에 대하여- 숙어생성론의 관점에서. 국어교육 29
- 김향숙. 1996. 한국어 감정표현관용어 연구. 한국문화사
- 동우비. 2003. 한중 속담의 문화언어학적 비교 고찰. 전남대학교. 석사학위논문
- 박영순. 2000. 관용어의 유래담을 활용한 한국어 문화교육 방안. 석사학위논문. 한국외국어 대학교
- 심재기, 채완. 2003. 언어와 의미. 한국방송통신대학교출판부
- 조항록. 2004. 한국어 문화 교육론. 성영대학교
- 최기호, 김미형, 임소영. 2004. 언어와 사회. 한국문화사
- Маслова В.А. Лингвокультурология. М., Изд.центр Академия, 2010
- Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М., Русский язык, 1983



<Abstract>

Korean idioms – object of study in Cultural Linguistics

Munkhjargal. T.(Mongolian University of Science and Technology)

The specialty of national culture can be expressed in various units of a language. It is mainly expressed in lexical units. Reals and idioms usually have cultural elements in their meaning. It is the reason that reals and idioms are considered as an object of study in cultural linguistics.

Obviously, there are two types of idioms: idioms with cultural elements and idioms without cultural elements. Idioms with cultural elements are those, that have reals in their structure (or not), and that have no equivalents in their translation. These idioms express mind and mentality of the nation, which are closely related to the nation's life style, history, culture and tradition.

Existing cultural elements in idioms has close relation to the external linguistic factors for new idioms' formation. Cultural elements in idioms can be divided into three groups: First is the group of cultural elements formed from social factors. Second is the group of cultural elements, formed from human living style. The last is formed from natural phenomenon and objects.

Study of the cultural elements in idioms could help to make clear the traditional specialty of the nations.

국문초록

한국어의 관용어에 있는 문화적 요소

테.몽흐자르갈(몽골과학기술대학교)

어휘의 여러 단위, 그 중에서 관용어는 문화의 특징을 나타낼 때 큰 역할을 하기 때문에 문화언어학에서 연구 대상이 되고 있다. 관용어는 그 나라 문화의 특징이 있는 것도 있고 여러 언어에서 같이 사용되는 동용 관용어도 있다고 본다. 문화 특징이 있는 관용어는 사회, 생활방식, 자연과 관계가 있는 문화 요소를 포함 시키고 문화 특징을 나타낸다.

핵심어: 문화적 요소, 문화어, 관용어 생성의 언어 내적, 외적 원인, 문화 특징이 있는 관용어, 여러 언어들의 동용 관용어.

## 한국의 문화외교 : 신한류 현황과 몽골에서의 한류

Oyuntsetseg.D (몽골국립대학교수)

## &lt;차 례&gt;

- 1) 문화외교의 개념
  - 2) 한국의 문화외교 정책
  - 3) 한류 발전 과정
  - 4) 신한류 특징 및 현황
  - 5) 몽골에서의 한류
- 결론과 제언

본 발표에서는 한국의 문화외교 정책과 그의 핵심실천과제인 ‘한류’의 전개과정을 기술하고, ‘신한류’의 특징과 현황을 고찰하며, 한류 성공요인과 영향력을 고려해 보고 마지막으로 몽골에서의 한류 현황을 설문조사 결과를 통해 평가하고자 한다.

## 1) 문화외교의 개념

문화외교는 외교활동의 새로운 형태라고 하지만 내용과 역할에 있어서는 새로운 것이 아니다. 수백 년의 역사를 가진 문화교류가 一國의 외교정책의 분리될 수 없는 일부가 되어, 국제관계 및 외교관계에서는 확실한 역할을 해왔다.

제2차 세계대전 이후 각국이 문화를 통한 대외교류활동을 강조하기 시작했다. 냉전 후 발생한 다극적인 정치계에서 지위를 차지하려는 국가들이 문화교류정책을 활발히 수행하게 된 것은 문화외교 발전에 적극적인 영향을 미친 것이다. 문화외교 정책 수립, 수행 부서나 기관들을 설립하여 국가이익을 달성하는 문화외교정책과 전략을 제정하여, 체계적으로 수행하게 되었다. 90년대까지는 문화외교정책과 문화외교활동은 국어, 전통, 문화와 예술을 선전과 홍보하는 일에 집중했다면 2000년 들어 자국의 국가이미지 제고 등 연성권력(soft power)을 높이기 위한 제반 활동을 하는 경향이 대두하기 시작했다.

이제 전통적인 경성권력(hard power) 중심의 정무외교, 경제외교만으로는 더 이상 나라의 외교력을 발휘할 수 없으며, 연성권력을 기반으로 하는 공공외교 및 문화외교가 새로운 외교의 축이 되고 있다. 연성권력 이론의 주창자 하버드대 석좌 교수 조셉 나이(Joseph Nye)는 "연성권력은 군사력을 이용해서 정복하거나 강압하는 경성권력과 달리 정신과 문화, 그리고 가치를 통해 설득하는 능력"1) 이라고 정의하고 있다. 다른 말로 하면 연성권력은 강제나 보상보다 사람의 마음을 사로잡아 원하는 것을 얻어내는 능력이다. 이런 뜻에서

1) Cynthia.P.Sneider. *Culture Communicates: US Diplomacy that Works*. Discussion Papers in Diplomacy. Netherlands Institute of International Relations 'Clingendael'. No.94. Sep 04. pp.2. 조셉 나이는 연성권력을 다음과 같이 정의하고 있다. "...the ability to persuade through culture, values and ideas as opposed to hard power, which conquers and coerces through military might."

보면 결정권자와 시민, 즉 수용자의 정신과 마음을 사로잡아 한 세대에서 다음 세대로 전달 되는 문화라는 것은 연성권력의 소재가 되는 것은 틀림없다.

외교는 국가 간 관계나 국제관계에서의 소통하는 방법이나 기술<sup>2)</sup> 이면 문화외교에 있어서는 그 방법이나 기술은 문화요소를 수단으로 한 문화교류가 된다. 문화교류를 통해 대상국 정부나 국민들의 마음을 사로잡아 자국의 대한 긍정적인 인식을 심어주는 방법으로 국가의 외교정책을 수행할 수 있는 쾌적한 환경을 만들어 주는 것이 문화외교 기능이라고 할 수 있다.

세계화라는 경쟁의 장에서 '문화'라는 요소는 문화수용국가에게 가장 위화감이 없는 요소 인 동시에 문화전파국가에게는 가장 힘 있는 요소가 될 수 있다. 양국의 문화에 대한 정보가 전혀 없는 상태에서 패권적 지위를 가진 국가가 단순히 정치적 혹은 경제적으로 우월한 지위를 이용해 상대국가의 정치나 경제에 직접적인 영향을 미치게 되면, 국민들은 그것이 국가 간의 수직적 관계에서 오는 일종의 어쩔 수 없음이라고 생각함에도 불구하고 불만감을 갖게 되며, 장기적으로 생각해 볼 때 그런 불만감은 외교에도 무시할 수 없는 영향을 끼치게 된다. 그러나 문화의 전파로 인해 두 국가간에 친밀도가 높아지게 되면, 그런 거부감은 상대적으로 줄어들게 되며, 오히려 문화를 이용해 정치나 경제적인 요소에 그들의 영향력을 행사하는 데 수월해 질 것이다.

문화외교의 제일 정확한 정의를 미국의 정치학 학자 밀턴 커밍스(Milton Cummings.Jr) 했다고 문화외교 연구학자들이 본다. 커밍스는 문화외교를 “상호이해를 증진시키기 위해 국가와 시민간 사상, 정보, 예술, 생활양식, 가치체계, 전통, 신뢰 및 기타 문화교류를 교환하는 것”으로 정의하고 있다. <sup>3)</sup>

문화교류와 문화외교 필요성과 중요성을 유명한 학자들과 정치가들은 높이 평가하고 있다. 미국의 3대 대통령 토마스 제퍼슨이 (Tomas Jefferson) 1785년에 제임스 매디슨 (James Madison)에게 보낸 편지에 "문화외교 즉 국가 및 국민간 상호이해를 증진시키기 위한 사상, 정보, 예술 및 문화의 교류는 우리 나라 건국 이후로 부터 대외관계에 확실한 역할을 해왔다"<sup>4)</sup>고 쓴 것은 오늘 문화외교의 귀한 사료가 되고 있다. 프랑스 대통령이었던 샤를 드 골 (Charles de Gaulle) 은 ‘문화교류에서는 손해는 없다. 어떤 상황이든 그것을 그대로 유지하는 것은 중요하다' 고 했다면 독일연방공화국 총리였던 빌리 브란트가 (Willy Brandt ) "문화외교는 외교정책의 제3영역"<sup>5)</sup>이라고 문화외교의 중요성을 평가했다. 위에 언급한 인용문은 문화교류, 즉 문화외교는 역사 어느 시대에서도 중요하게 여겨져 왔다는 증거가 된다.

문화외교의 목적은 국가전략 목표 실현, 타국내 혹은 국제무대에서 자국의 영향력 증대하는 것이며 기능은 문화교류를 통해 목적을 달성하기 위한 쾌적한 환경을 조성해 주는 것이다. 문화외교 대상은 다른 나라 정부와 국민이고 주체기관은 정부기구 혹은 정부기구로부

2) Д.Цолмон, Д.Оюунсүрэн, С.Баясгалан “Гадаад бодлого, дипломат ажиллагаа, дипломат албаны үндэс” . УБ хот. 2009. 12-р тал.

3) Milton C. Cummings Jr., *Cultural Diplomacy and United States Government: A Survey*. Center for Arts and Culture, Washington, D.C. 2003, pp.1. 커밍스는 문화외교에 대해 다음과 같이 정의하고 있다. “...the exchange of ideas, information, art, lifestyles, values systems, traditions, beliefs and other aspects of culture, with the intention of fostering mutual understanding.”

4) Cynthia.P.Sneider. *Diplomacy that works: Best practices In Cultural Diplomacy*. Center for Arts and Culture. 2003. pp.1.

5) Д.Цолмон, Д.Оюунсүрэн, С.Баясгалан “Гадаад бодлого, дипломат ажиллагаа, дипломат албаны үндэс” УБ хот. 2009. 37-р тал.

터 위임받은 기관이다. 국가 간 상호의존관계가 깊어져 가는 세계화 시대를 따라 문화외교 정책 (연성권력 중요성, 국격과 국가이미지 제고 중요성), 전력 (국가브랜드 가치제고, 쌍방향 정책, 민간참여증진), 환경(인터넷 등 새로운 미디어 첨단기술의 비약적 발달 및 다양화, 타 문화 대한 관심 등)까지 변화되고 있다.

결국, 문화외교는 다른 나라의 정부와 국민을 대상으로 하여 예술, 지식, 정보, 언어 및 제도 등 문화 요소를 수단으로 하며, 상호간의 이해를 증진시키고 신뢰를 구축하는 과정을 통해 국가의 이미지 제고와 영향력 확대 및 국가이익 추구라는 목표와 국가전략 목표 실현, 타국내 혹은 국제무대에서 자국의 영향력 증대 목적을 달성할 수 있는 쾌적한 환경을 조성하는 일종의 외교활동이라고 볼 수 있다. 문화외교를 성공적으로 수행하고 있는 한국의 문화외교정책 핵심실천 과제는 바로 ‘한류’이다.

## 2) 한국의 문화외교 정책<sup>6)</sup>

학자들은 한국의 문화외교정책 연혁을 건국이후, 즉 1948년후로 부터 현재까지, 시기별로 구분해서 연구해 본다. 대통령 임기기간, 10년, 20년 기간으로, 구분한 경우가 경우가 많다. 대한민국 정부수립 이후 1970년대까지 한국의 문화외교는 주로 문화선전, 해외홍보에 중점을 두고 추진되어 왔다. 1960년까지는 해방 이후 한국사회의 정치·사회적 혼란상을 극복하고 역사적 정통성을 확보하기 위한 대외홍보에 치중되었던 것이다. 그러면 1970년까지는 국내정세(5.16쿠데타)의 변화로 인한 새 정부의 정통성을 대외적으로 홍보하고 경제개발 정책을 추진하기 위한 국제적인 지지와 지원을 확보하기 위한 조치였다고 할 수 있다.

1948년 7월 17일 정부조직법에 의해 정부 각 부처가 정해지고 그 기능이 규정됨에 따라 외무부 정보국 문화과가 설치되어 대외선전 업무를 맡게 된 최초의 기구가 되었다. 당시 1949년 3월 25일에 주미 한국대사관을 최초로 설립한 이래 1959년까지 중국, 영국, 프랑스 등 21개처에 설치되었으며, 이를 창구로 문화외교활동이 수행되어졌다.

1970~1980년. 이 시기 문화외교의 특징은 기존의 해외홍보 기능에 새로운 형태의 문화교류를 유기적으로 결합시켜 추진하였다는 점이다. '문화예술진흥법'제정(1972)과 문화발전계획인 제1,2차 문예중흥 5개년계획(1974,1979)을 통해 새로운 민족문화의 창조, 국민의 문화 수준 향상, 문화 시설 확충 등의 문화정책 목표를 달성했다. 이러한 문화정책 성공을 통해 문화외교 새로운 형태 기반을 이룰 수 있었다. 세계 각국과의 문화협정 체결을 통해 각종 학술, 문화행사가 개최되었고, 다양한 문화외교 프로그램을 수행하였다.

1986년 아시안게임과 1988년 서울올림픽을 계기로 국제문화외교가 본격적으로 가동되기 시작한다. 서울올림픽 당시 대외기간을 전후로 하여 50일간 총 41건의 문화예술행사가 마련되었고, 이 행사에는 미수교국을 포함하여 73개국 469개 단체가 참가하여 208개의 프로그램을 진행하였다. 88 서울올림픽의 성공적 개최는 문화한국의 이미지와 한국의 국제적 위상을 전 세계에 알렸던 일대 전기로 평가할 수 있다. ‘한강의 기적’과 서울올림픽은 당시 한국의 국가 이미지가 되어 있었다. 1970-1980년대는 대외 문화외교 정책에 있어 기반조

6) 조부근, “문화선진국의 문화정책과 문화외교, 어디로 가고 있는가”, 외교통상부 < 한국의 문화외교 강화를 위한 추진 전략 및 지역별 차별화 방안> 연구 보고서 (2009.12.18), 문화 외교 매뉴얼 (서울: 외교통상부, 2011), 외교백서 (서울: 외교통상부) 등 참조.

성과 정착단계라 할 수 있다.

1990년대 한국의 문화외교 정책은 해외 한국 이미지 구성에 중점을 두고 있었다. 문화외교 전문 수행기관인 한국국제교류재단을 통해 해외 한국어와 한국연구 지원, 해외 한국 연구 학자 지원, 연례 포럼 개최 지원, 해외 박물관 지원, 인사교류사업, 공연전시사업, 출판사업, 자료 지원사업 등 다방면의 국제교류와 함께 문화교류 사업을 추진하고 있었다.

1997년 '별은 내 가슴에', '사랑은 뭐 길래' 등의 드라마가 중국, 홍콩, 태국, 베트남 등의 아시아 나라에서 방송되면서 한국의 대중문화가 아시아에서 알려지기 시작했다. 이렇게 한국 문화상품이 아시아에서 대중의 관심을 끌게 된 것은 정부의 주목을 받았다. 문화상품 수출로 통해 IMF 후 약해진 경제를 회복시키기 위해 정부에서 문화 정책을 수립했다. 1999년 2월에 제정된 '문화산업진흥기본법' 덕분에 문화산업 예산이 증가하고 문화상품 품질도 좋아졌다. 1998년까지 문화산업 예산이 문화관광부 총예산의 2-4% 밖에 안 되었다면 문화산업진흥법 시행 후로부터 예산이 증가 되어 1999년에 11%(1천억원), 2000년에 15.3%(1천787억원)에 달했다.<sup>7)</sup> 문화산업 분야에 쾌적한 환경이 조성되면서 대규모의 전문 회사, 영화 프로덕션들이 설립되었고 문화상품 문화상품의 품질도 좋아졌다. 이것은 다음 세기에 아시아를 넘어 세계를 향한 '한류'의 시작이었다.

2000년대, 이 시기 한국의 '한류(韓流)'가 일본과 중국 및 동남아시아를 중심으로 확산됨으로써 국제문화외교의 중요성에 대한 인식의 전환이 이루어졌다. 특히 2002년 월드컵의 성공적인 개최로 인해 한국의 국가적 위상이 높아짐에 따라 이를 지속적으로 관리하게 되었다. 문화외교 추진 기관들(외무부, 문화체육관광부등)의 활동을 더욱 더 활성화시키면서 그동안 '문화외교를 통한 연성권력 강화', '국익을 우선하면서 세계에 기여하는 실용외교', '자원부국을 대상으로 하는 쌍방향 문화외교', '글로벌 이슈를 주제로 한 각종 문화행사의 기획 및 실시', '유네스코 외교 강화' 등 문화외교 전략정책을 수립하고 실행했다.

국가브랜드 가치를 높이기 위한 국가적인 차원의 체계적이고 종합적인 전략 수립을 위해 대통령직속으로 설치된 '국가브랜드위원회'<sup>8)</sup>는 오늘의 한국 문화외교 추진 중요 기관의 하나다.

또한 2009년 외교통상부는 지속추진 과제로 '국제사회 내 역할과 위상 제고'를 설정하고 세부과제로는 '국가이미지 제고를 위한 선진 문화외교 강화 방안'을 설정한 바 있다.

현재 한국의 문화외교 정책 추진 기구는 외교통상부 내에 문화외교국이 설치되어 주무부서로서 역할을 수행하고 있고, 필요한 공관에는 문화홍보원을 두고 있을 뿐만 아니라 한국국제교류재단이라는 전문 수행기관도 갖추고 있다. 또한 문화체육관광부와 교육과학기술부 등에서도 문화외교 관련 업무를 수행하고 있고, 2009년 1월에 설립된 국가브랜드위원회 역시 문화외교 관련 업무를 수행하고 있는 중요한 기관이다.

### 3) '한류' 발전 과정<sup>9)</sup>

위에 언급한 것처럼 1997년부터 한국 드라마가 중국, 홍콩 등의 해외에서 방영되기 시작했다. 1999년 중국 공산주의청년단 기관지인 '북경 청년보'에서 한류란 용어가 처음 언급

7) '문화산업백서 2002년'. pp.19

8) 2009년 1월 30일 제정된 '국가브랜드 가치 제고에 관한 규정'(대통령령 제21283호)근거하여 설립되었음

9) 문화체육관광부 문화산업백서, 한국콘텐츠진흥원 월간이슈 브리핑, 한류관련 연구 보고서등 참조

되었다고 한다. 여기서 보면 ‘한류’란 용어가 해외에서 먼저 생성된 말이고 한국어 의도 하지 않았는데도 나타난 현상이다. 의도하지 않았는데 발생한 한류가 지속적으로 확산되고 발전하고 한국의 근대 문화의 분리할 수 없는 부분이며 연구 대상이 되고 있다. 최근 몇년간 한류에 관한 이론적, 실증적 연구들이 활발하게 진행되고 있다.

‘한류’를 한국의 음악, 드라마, 영화, 패션, 음식 등 대중문화가 확산되는 문화현상을 말한다고 정의하고 있다.<sup>10)</sup> 다른 말로 하면 한국의 대중문화를 해외 사람들이 좋아하고, 열광하는 현상이라고 해도 된다. 한국문화산업교류재단은 ‘한류 발전단계’를 제시하였는데, 한류는 한류생성 단계, 한류심화 단계 그리고 한류 다양화 단계에 도달했다고 주장했다.

한류 발전단계<sup>11)</sup>

특징	한류1기	한류2기	한류3기
키워드	한류 생성	한류 심화	한류 다양화
기간	1997~2000년대 초	2000년대 중반	2000년대 후반 이후~현재
주요분야	드라마, 음악	드라마, 음악, 영화, 게임	음악, 드라마, 게임, 영화, 만화, 캐릭터, 한식, 한글
주요지역	중국, 대만, 베트남	중국, 일본, 대만, 동남아시아, 중앙아시아	일본, 중국, 대만, 동남아시아, 중앙아시아, 유럽, 아프리카, 미국
대표 콘텐츠	드라마: 사랑 뒤 길래 가수: H.O.T	드라마: 겨울연가, 대장금 가수: 보아	K-POP 아이돌, 온라인 게임

제1단계인 1997년부터 2000년대 초, 한국 문화 콘텐츠가 해외에서 소개되어 소비자들에게 강한 인상을 주었던 이 시기를 한류생성기라고 할 수 있다.

97년 6월 중국 CCTV에서 한국 드라마 ‘사랑이 뭐길래’ 방영된 후로부터 한국 대중문화가 본격적으로 수출되기 시작했다고 본다. 중국 드라마에서 볼 수 없었던 자유로운 생활환경과 표현방식 등으로 통해 사회주의 국가 시청자들에게 신선한 충격을 준 이 드라마를 약 1억5천만 중국인이 시청했고, 평균 시청률이 4.2%로 CCTV의 수입외화 방영 사상 2위를 기록했다.<sup>12)</sup>

1990년 한국 아이돌 그룹 H.O.T의 음반이 중국에서 판매되어, 한국 가요계를 소개하는 라디오 프로그램이 등장했다. 중국에서 부르기 시작한 한류 열풍이 대만, 홍콩에서도 부르게 되었다.

2000년 초기부터 2000년 중반까지는 한류심화기로서 특히 드라마가 크게 부각된 시기라고 할 수 있다. 중국과 동남아에서 드라마와 가요가 계속 인기를 끌고 있었다면 2003년 4월 KBS 드라마 ‘겨울 연가’가 NHK에서 방영된 것은 한류2기의 시작이었다. ‘겨울연가’는

10) “한류” 지속 확산 방안 2005년. pp.1

11) 한국콘텐츠진흥원 2012.04 월간 이슈브리핑. pp.2.

12) 2011 한류의 동향과 발전방향 한류 총괄. pp.6

일본에서 한류 붐을 이끈다고 일본인이 한국 대중문화를 받아들이는데 매개 역할을 한 것이다. 2004년 NHK가 15~79세 남녀 2200명을 대상으로 ‘겨울연가’에 대한 여론조사를 실시한 결과를 보면 ‘겨울연가’를 본 사람 중에 ‘겨울연가’ 이외의 한국 드라마를 봤다는 사람이 34%로 가장 많았고, 한국 영화와 책(13%), 한국 인터넷 사이트 접속(5%) 순으로 조사됐다. 또 ‘겨울연가’를 보고 한국의 이미지가 변했다는 응답도 26%에 달했다.<sup>13)</sup> ‘겨울연가’는 일본에서 큰 인기를 얻었다면 ‘대장금’은 중국, 홍콩, 동남아, 중앙아시아, 아프리카, 동유럽 등 전 세계 62개국으로 퍼지면서 ‘글로벌 한류’가 시작이 된 것이다. 이란에서 ‘대장금’은 90%의 시청률, ‘주몽’이 85%의 시청률을 보여 이슬람 국가에서도 한류의 붐이 시작했다.<sup>14)</sup> 정통 사극이란 특징 덕분에 한국의 전통문화를 함께 알렸고, 더불어 한식의 세계화에도 큰 역할을 한 것으로 평가받는다.

한류2기는 드라마 이외 콘텐츠 성과도 언급하지 않고 지나갈 수 없다. 가수 보아가 일본의 오리콘 차트에서 여러 차례 1위를 기록했고, 이어서 동방신기는 일본, 중국 등에서 인기를 몰아갔으며, 비는 해외 공연을 통해 세계적인 스타임을 입증했다. 한국 영화도 해외에서 인기를 끌게 된 것을 ‘쉬리’의 대성공이 증거한다. 온라인게임은 세계적인 경쟁력을 가지고 대만, 중국, 동남아에서 높은 시장 점유율로 디지털 한류를 탄생시켰다.

한류 제1단계가 한류의 생성시기였다면 한류2기는 정부에서 추진한 한류 발전 정책 덕분에 한류 전개 지역 범위도 확대하고 한류 상품 수출규모도 증가했다. 그렇지만 중국, 일본등의 한류의 주요국에서 지나친 한류 붐을 견제하기 위한 반한류 현상도 발생했다. 따라서 반한류에 대한 및 한류 지속 활성을 위한 새로운 정책과 전략 수립이 필요하게 되었다.

한류3기, 2000년대 후반부터 현재까지는 한류가 다양화하고 다변화하고 있다. 첨단기술, 디지털 환경등을 인해 문화산업도 발달하고 한류상품 종류와 한류전개 수단도 다양해지고 있다. 이를 따라 한류가 중앙아시아, 아프리카, 미국 등지로 확장되고 한류 선호하는 수용층도 다변화 되고 있다. 드라마 중심의 한류에서 K-POP 중심의 한류가 생성되기 시작한 이 시기를 신한류로 명명하게 되었다.

#### 4) 신한류 특징 및 현황

##### 한류 분야 확대.

한류분야로서 아직도 가장 큰 영향력을 보이는 것은 드라마, 음악, 영화지만 이제는 온라인 게임, 만화 등의 여타 문화콘텐츠뿐만 아니라 음식, 한글 등으로 확대되고 있다. 특히 한국음식은 대장금 등으로 한국음식에 대한 전세계인의 관심이 높아진데다가 한식의 세계화 운동 등 민관의 노력으로 한류의 하나로 부각되고 있고, 한글의 경우에는 드라마의 영향을 받아 한국어를 배우겠다는 외국인이 늘면서 외국현지대학에서 한국어가 하나의 과로 승격되는가 하면 한국어를 가르치는 대학도 늘어나는 추세다.

##### 한류 영역 확대.

13) 정강현. 한류가 달려온 길. <http://article.joinsmsn.com/news/article/>

14) 기획재정부. 2020년 한국사회의 질적수준 제고를 위한 미래연구. 창의적 문화: 한류의 확산 pp.235



한국문화관광연구원에서 실시한 신한류 발전을 위한 정책방안 연구 설문조사 결과를 보면 드라마와 가요는 아시아에서 높은 인기를 얻고 있는 중 서남, 중앙아시아 제외한 아시아 지역에서는 가요가 큰 인기를 얻고 있다. 유럽에서는 한류가 널리 전파되지 못하고, 한류 선호도가 10% 밖에 안 되고 있지만 주목받기 시작했다는 것을 조사 결과가 보여주고 있다.<sup>15)</sup> 유럽국가들 중, 프랑스에서 특히 한류 열풍에 적극적으로 반응하고 있어, 프랑스가 유럽한류 중심지 역할을 하고 있다. 중남미에서는 SNS 를 통해서 한류 전파가 빠르게 이뤄지고 있다. 아프리카 일부 국가에서 ‘대장금’이 방영되어 한류가 인기를 얻기 시작했다. 이렇게 아시아를 넘어 아프리카, 미주까지 흘러가는 한류가 세계 흐름이 될 가능성을 보여 주는 것은 신한류의 제일 특징이 되고 있다.

### K-POP 중심의 한류.

신한류의 또 하나의 특징은 한류 주도 분야 변화, 즉 드라마 중심의 한류에서 K-POP 중심의 한류가 된 것이다. 한국 문화 콘텐츠 수출 통계 자료를 보면 음악 분야 수출 규모가 2008년에 16,5백만 달러였다면 2009년에 31,3백만 달러에 도달하고 거의 2배로 증가 했다. 방송 콘텐츠는 180,2백만 달러에서 183,6백만, 즉 1,9% 증가했다.<sup>16)</sup> 2010년과 2011년 음악 분야 수출액을 해보면 166%로 증가되었다.<sup>17)</sup> 2010년 한류지수에서 음악한류의 지수가 가장 높아 K-POP의 인기를 반영하고 있다. 음악이 107로 가장 높고 게임은 101, 방송은 100으로 현상유지, 영화는 94로 저조하여<sup>18)</sup> 한류 3기에서는 음악이 한류를 주도하고 있는 것으로 보이고 있다. 위에 언급한 이러한 통계 자료들은 신한류가 K-pop 중심의 한류가 된 것을 확인하고 있다.

### 젊은층의 트렌드 선도형상품.

한류의 소비자의 다변화가 역시 신한류의 새로운 특성이 되고 있다. K-POP 중심의 신한류는 디지털 미디어 환경에 적응이 빠른 10대에서 20대의 젊은이들로 보강되고 있다. 기존의 한류는 중장년 여성층(멜로드라마), 중장년 남성층(사극드라마)을 중심으로 인기를 끌었으나 최근에는 젊은 청소년층을 중심으로 K-POP과 온라인 게임의 인기가 확산되는 특징을 보이고 있다.

2011년 5월에 실시한 인터넷 설문조사 결과를 보면 한류 선호하는 20대 수용자, 즉 소비자는 일본에서는 66,7%, 동남아시아에서는 89,5%, 중국에서는 80%, 유럽에서 43,9%, 서남과 중앙아시아에서는 58,8%, 미주나 아프리카등 기타 지역에서는 78,3%는 전체 응답자들의 78,5%를 차지하고 있다.<sup>19)</sup> 여기서 보면 한류는 젊은 층의 트렌드 선도형상품임을 알 수 있다.

15) 한국문화관광연구원. 신한류 발전을 위한 정책방안 연구. 2011년. pp.75-77.

16) 한국콘텐츠진흥원, 2011kocca 포커스. K-POP이 주도하는 신한류: 현황과 과제 pp.06.

17) 한국콘텐츠진흥원 2012.04 월간 이슈브리핑. pp.8.

18) 한국콘텐츠진흥원, 2011kocca 포커스. K-POP이 주도하는 신한류: 현황과 과제 pp.06

19) 한국문화관광연구원. 신한류 발전을 위한 정책방안 연구. 2011년. pp.78-80.

## SNS 환경.

신한류의 또 하나의 특징은 디지털 미디어, 인터넷 스마트 환경이다. 한국의 정보 통신 분야의 역동적인 발전이 신한류에 큰 기여를 하고 있다. SNS (social network service) 을 통해 세계 각국에서 시간과 공간 차이 없이 최신 한류문화를 소개하기 때문에 한류가 급속히 확산되고 있다. 한국의 국내 대형 기획사들은 Youtube 와의 제휴를 통해 각각의 공식 채널을 개설하고 소속 가수들을 홍보하고 있다. 소녀시대, 빅뱅, 2PM 등의 많은 가수들은 해외 진출 전에 Youtube를 통해 사전 마케팅으로 기대와 관심을 불러 일으킨 후 안정적이고 효과적으로 해외 진출을 하고 있다. 한류 스타들도 facebook, twitter 등을 통해 직접 자신의 이야기를 써서, 네티즌에 전달하고, 누구든, 어디서든 한류스타들과 대화 할 수 있게 되면서 인기 상승이 가속화 되고 있다. 유튜브의 소녀시대 뮤직비디오 ‘지’ 조회수는 4000여만 건 ( 태국 12.3%, 미국 12%, 일본 9%, 유럽 8% 등) 이면 슈퍼주니어 ‘쏘리쏘리’는 2200만 건에 도달했다.<sup>20)</sup> 이렇게 세계 어디에서도 한류문화를 즐길 수 있는 좋은 환경 덕분에 한류가 급속히 전파되고 있다.

## 신한류 현황.

위에 열거한 특징은 바로 신한류의 현황이다. 한류 영역이 확대하고 있고, 한류의 주도 분야가 음악, 즉 K-POP이 되면서 한류 소비 연령층이 젊어지고 있다. 한류의 인기가 아시아에서는 지속적으로 확산되고 있고, 비아시아권에서는 최근 한류의 인기가 과거보다 높아졌다.<sup>21)</sup> 첨단 기술 덕분에 문화 콘텐츠 경쟁력이 좋아지고, 정보 통신 분야 역동적인 변화가 신한류가 급속히 확산될 쾌적한 환경을 만들어 주었다.

한류의 중심지인 일본에서는 한류 드라마나 음악이 꾸준히 인기를 얻고 왔지만 2010년부터 아이돌 그룹들의 일본 진출이 활발해지면서 신한류를 일으키며, 이로 인해 일본의 한류 팬은 젊은층으로 확대하고 있다. 사실은 한류, 즉 문화콘텐츠를 통한 수익은 일본으로만 한정되고 있는 것으로 나타나고 있다. ( 2009년 콘텐츠 산업 지역별 수출규모를 살펴보면, 일본은 6억 6132만 달러(27.2%)로 가장 높은 비중을 차지하고 있다.)<sup>22)</sup> 유럽이나 미주에서의 한류는 아직 대중적인 확산으로 이어지지 않아서, 동남아시아와 중국의 경우 저작권의 미비로 한류, K-POP스타들의 인기에 걸맞은 수익을 창출하기 어려운 환경이다.

## 한류 성공 요인.

한류가 지속적으로 확대하고 발전하고 있고, 아시아에서는 절대적 인기를 얻고 있다. 연구자들은 한류의 성공 가장 큰 요인은 한국 문화 산업 발전이라고 꼽는다. 현대 경제연구원이 한류의 가장 큰 성공 요인을 대중문화 생산의 규격화와 한류 스타 뽑는 시스템이라고 평가했다.<sup>23)</sup> 동아시아의 정치경제적 변화가 외적 요인이 된다. 중국이나 베트남 등 아시아 국가들의 정치 경제적 변화, 개방정책이 한류가 흐를 수 있는 기회를 주었다. 이 외에도 기

20) 한국콘텐츠진흥원, 2011 kocca 포커스. K-POP이 주도하는 신한류: 현황과 과제 pp.17

21) 한국문화관광연구원. 신한류 발전을 위한 정책방안 연구. 2011년. pp.100-102

22) 문화체육관광부. 문화콘텐츠 백서 2011. pp.30.

23) 기획재정부. 2020년 한국사회의 질적수준 제고를 위한 미래연구. 창의적 문화: 한류의 확산 pp.237

업들의 적극적인 노력과 정부의 지원 정책은 역시 한류의 성공요인으로 꼽힌다. 또한, 한류 콘텐츠 속에서도 한류 성공 요인을 찾아볼 수 있다. 바로 드라마의 소재와 내용이다. 예를 들면, 일본에서 한류 붐을 일으킨 ‘겨울 연가’는 순수한 사랑, 여성의 마음을 울리는 대사, 아름다운 영상, 로맨틱 배경 음악, 매력적인 남녀 주인공 등의 다양한 요인이 흥행의 주요 원인이었던 것으로 분석된다고 오가와 준코 쓰고 있었다. 그렇다면 신한류의 성공 요인은 세계적으로 최근 음악 트렌드가 비슷해지고 언어나 문화 이해 없이 즐길 수 있게 된 것과 문화 전파 수단 향상, 우수한 정보 통신 인프라 등을 제시했다. 그리고 또 한 가지 큰 요인은 한국의 국제 위상이라고 봤다.

## 5) 몽골에서의 한류

1990년 수교한 몽골 한국 양국관계는 정치, 경제, 특히 문화교육교류가 활발적으로 발전해 왔다. 해가 지날수록 더욱 더 깊어져가는 양국 관계가 2011년에는 ‘선린우호협력 동반자관계’에서 ‘포괄적 동반자 관계’로 격상했다. 지난 20년 동안 양국관계가 정치, 경제, 문화 등 제반분야에서 큰 성과를 거두었다. 확대하고 발전해 온 양국교류에는 한류의 역할과 영향이 분명히 있다.

몽골에서의 ‘한류’는 드라마를 통해 시작되었다고 볼 수 있다. 1999년 5월에 ‘모래 시계’ (Channel 25), 2000년에 ‘백야 3,98’ (UBS) 방영되면서 한류가 처음 몽골에 진출했다. 그 다음에 몽골 국영방송으로 ‘느낌’, ‘그 여자네 집’, ‘첫사랑’ 등의 드라마가 방영되어 몽골 시청자들이 한국의 문화에 대해서 인식을 갖기 시작했다. 한국 드라마 소재는 가족, 우정, 진심, 순수한 사랑, 부지런함 등이 같은 아시아인 사고 방식에 맞아 받아드리기가 쉬웠다고 본다.

### 몽골에서의 한류 현황 .

몽골에서의 한류 현황을 평가하기 위해 본인이 실시한 2차례 설문조사 결과를 비교와 기타 관련 정보를 고려해 봤다.

	1차 설문조사				2차 설문조사			
목표	몽골에서의 한류: 한국 드라마 영향				몽골에서의 한류와 소비			
조사 기간	2011년 3월				2012년 4월			
조사 형태	단독				인하대학교 문화경영대학 문화콘텐츠학과 공동			
조사대상	160명				550명			
성별	남성	33	여성	127	남성	240	여성	310
연령	20세이하	40-60세	30-40세	60세이상	20세이하	40-60세	30-40세	60세이상
	9	87	53	11	71	340	121	18
	5.63	54.38	33.13	6.88	12.91	61.82	22.00	3.27

1차 설문조사 결과 보면 한국을 대표하는 문화는 우선순위로 1위는 드라마 (66,8%), 2위는 한식(64,7%), 3위는 패션 (28,2%), 4위는 영화 (24,4%), 5위는 K-POP 19,8%)이었다.<sup>24)</sup> 2차 설문 조사 때 드라마와 영화 (22,1%), 연예인 (20,2%), K-POP(17,4%), 그리고 한식(13,4%)과 월드컵(9,1%) 한국이면 영상되는 문화상품으로 뽑혔다.

드라마나 영화는 몽골에서의 한류 문화의 주요 요소이고 몽골인들은 한국 드라마를 통해서 한국의 역사와 문화를 알게 되고 (39,7%), 한국 젊은이들의 생활방식, 대중문화, 패션등을 배우고(30,8%) 한국에 대한 적극적인 인식 (17,3%)과 어떤 직업에 대한 지식 (5,1%)을 얻기도 한다고 봤다. 어떤 사람들은 한국 드라마를 보고 나서 한국에 유학이나 일하러 가기로 마음 먹었다(5,8%)고 대답했다.<sup>25)</sup>

2차례 설문조사 결과를 보면 몽골에서의 한류는 아시아에서의 신한류 영향을 따라 변화되는 것으로 나타나고 있다. 드라마는 꾸준히 인기를 얻고 있지만 1년안에 K-POP이 3위로 올라간 것은 K-POP 중심의 신한류가 몽골로 들어오고 있다는 사실을 증명하는 것이다. 한국이면 연예인이 연상 되는 것도 한류에 대한 정보가 잘 전개되는 걸로 인식이 된다. 한류 소비자 연령도 변화되고 한류 문화 수용자 열이 20세 이하의 젊은이들로 보강되고 있다.

2004년 아리랑 TV 시청자 조사를 따르면 그 당시 몽골인들의 한국 정보 원천은 방송국 (60,5%), 친구와 친척 (51,8%), 아리랑 TV (42%) 그리고 인터넷(20,5%)이었다.<sup>26)</sup> 이번 조사결과도 많이 들리지는 않았다. 현재 소비자들의 한류를 접하고 있는 경로는 방송(36,2%), 인터넷(23,7%), 케이블방송(15,8%)이다. 한류 전개 주요 경로는 방송과 인터넷이며 몽골에서의 정보 통신 환경 수준이 어떤지 살펴본다. 2012년2월 현재 몽골 국영 방송국 이외 15개의 개인방송국(총 13방송국 전국방영), 90개의 지방방송국이 방송서비스를 운영하고 있다. 또한 케이블 방송 서비스 허가를 받은 53개의 회사가 있다.<sup>27)</sup> 인터넷 서비스 수용자 수가 2010년에 199849명 이었다면<sup>28)</sup> 2011년에 76% 증가하여 351738명이 되었다.<sup>29)</sup> 2011년12월 현재 몽골의 인구 2,817,177명<sup>30)</sup> 의 94%, 즉 2,657,216명이 이동통신 소비자이고<sup>31)</sup> 스마트폰을 통해 인터넷 접속할 수 있다.

인구와 비하면 과하다 싶을 정도로 많은 방송국들의 대부분은 한국 드라마를 지속적으로 방송하고 있다. 2011년 TV zone 잡지 TV 방송시간표를 살펴보면 몽골 국영 방송국과 C1 채널 이외의 12 방송국은 1년간에 총 57 편의 한국 드라마, 즉 UBS 1,2,3, TV5-1,2, TV25-1,2, HD Mongol TV, BTV 는 한국 드라마를 지속적으로 방영했다면 TV9, TV8, TM, NTV등의 방송국은 1~ 5편의 드라마를 방영했다.<sup>32)</sup> 한류는 한국 인지도 및 이미지 제고에 머무르는 것이 아니라 한국산 제품에 대한 소비심리에 까지 영향을 미치고 있다. 조사 결과 보면 응답자들의 41%는 한국제품 구매에 한류가 영향을 미쳤다고 했고, 57% 정도는 앞으로 계속 한국제품을 구매할 거라고 응답했다. 이러한 통계자료들을 통해 몽골인들은 방송을 통해서 한류 접근하고 경험하는 것이고, 몽골에서의 한류 분야와 영역이 확대되고, 한류 소비자들도 증가하고, 정보 통신 환경이 향상하고 있다 평가 할 수 있다.

24) D.Oyuntsetseg, *몽골에서의 한류 영향* 한-몽 수교20주년 기념 학술회의 발표집, pp.134.

25) D.Oyuntsetseg, *몽골에서의 한류 영향* 한-몽 수교20주년 기념 학술회의 발표집, pp.134-135.

26) [www.arirang.co.kr/A\\_UpFile/Research\\_Center/보고서\(통합\).doc](http://www.arirang.co.kr/A_UpFile/Research_Center/보고서(통합).doc) pp.14.

27) [http://www.crc.gov.mn/index.php?option=com\\_content&view=article&id=251&Itemid=291](http://www.crc.gov.mn/index.php?option=com_content&view=article&id=251&Itemid=291)

28) <http://ictpa.gov.mn/uploads/statistik/2010%20onii%20jiliin%20etssiin%20medee.pdf>

29) <http://ictpa.gov.mn/uploads/statistik/2011-2.pdf>

30) <http://www.registrationmongolia.com>

31) <http://ictpa.gov.mn/uploads/statistik/2011-1.pdf>

32) <http://www.ubs.mn/tv-zone/episodes/>

한류붐이 일어나면 반한류도 높아지는 법이다. 몽골에서도 반한류 현상이 나타나기는 시작했는데 원인은 정치나 외교적 이유, 역사문제나 왜곡, 드라마 수출가격 인상등 경제적 문제도 아니고 바로 한국 드라마 과대 방송이다. 2011년 설문조사 참가자들은 한국 드라마 과대 방송은 시민들을 정신적 빈곤에 빠지게 만들고(44,2%), 아이들 교육에 방해가 되고 (35,3%)는, 가족 분위기를 깨뜨리거나 어색하게 만든다(15,4%)고 했다. 더 심한 것은 한국이면 이제 다 지겹고 싫증이 난다고 (10,75%) 응답한 사람들도 있었다.<sup>33)</sup> 지나치게 많은 한류 콘텐츠의 유입이 반한류 현상이 나타나는 가장 큰 원인이 되고 있다고 이번 설문조사 참가자들의 36,8%는 봤다. 또한 신문과 인터넷 상에서 한국 드라마 과대 방송에 대한 항의가 많이 나타나고 있다.

몽골 정보통신규제 위원회에서 ‘TV, 라디오 방송 일반 조정 및 준수 사항’, ‘디지털 콘텐츠 일반 조정 및 준수 사항’이라는 2가지 규정을 2011년 4월 1일부터 시행하기 시작했다. 규정에 의하면 각 방송사는 몽골 국내 작가들이 제작한 작품을 총 방영 프로그램의 50% 이상 방영하도록 지정하였다. 이는 한국 드라마 과대 방송을 제한하는 조치라고 볼 수 있다.

몽골에서의 한국 드라마 과대 방송은 한류문화 전개에 도움이 되는 커녕 오히려 반대 광고가 되고 있다. 저작권 위반과 관련된 이 문제를 풀기 위해 한국 측에서 구체적인 조치를 해야 할 때가 왔다고 본다.

## 결론 및 제언 .

문화외교는 다른 나라의 정부와 국민을 대상으로 하여 예술, 지식, 정보, 언어 및 제도 등 문화 요소를 수단으로 하며, 상호간의 이해를 증진시키고 신뢰를 구축하는 과정을 통해 국가의 이미지 제고와 영향력 확대 및 국가이익 추구라는 목표와 국가전략 목표 실현, 타국 내 혹은 국제무대에서 자국의 영향력 증대 목적을 달성할 수 있는 쾌적한 환경을 조성하는 일종의 외교활동이다. 국가 간 상호의존관계가 깊어져 가는 세계화 시대를 따라 문화외교 정책, 전력, 환경까지 변화되고 있다. 문화외교를 성공적으로 수행하고 있는 한국의 문화외교정책의 핵심 실천과제는 바로 ‘한류’이다.

한류는 한국의 음악, 드라마, 영화, 패션, 음식 등 대중문화가 확산되는 문화현상을 말한다.<sup>34)</sup> 1990년 후반 썸 시작된 한류는 오늘까지 한류생성 단계, 한류심화 단계, 한류 다양화 단계라는 3기에 걸쳐 발전해 왔다고 본다. 제1단계는 한국 문화 콘텐츠가 해외에서 소개되었다면 2000년 초기부터 시작한 제 2 단계는 한류심화기로서 특히 드라마가 크게 부각된 시기라고 할 수 있다. 2000년대 후반부터 현재까지의 한류는 다양화와 다변화의 신한류 시기다. 한류 분야와 영역이 확대되고, 주도 분야가 음악, 즉 K-POP이 되면서 한류 소비 연령층이 젊어지고 있다. 한류의 인기가 아시아에서는 지속적으로 확산되고 있고, 비아시아권에서는 최근 한류의 인기가 과거보다 높아졌다. 첨단 기술 덕분에 문화 콘텐츠 경쟁력이 좋아지고, 정보 통신 분야의 역동적인 변화가 신한류가 급속히 확산될 적절한 환경을 만들어 주고 있다. 한류는 해외에서 한국을 알리고 국가 이미지를 개선시키는 긍정적 효과를 갖

33) D.Oyuntsetseg, *몽골에서의 한류 영향*. 한-몽 수교20주년 기념 학술회의 발표집, pp.134-135

34) “한류” 지속 확산 방안 2005년. pp.1

고 있다. 한류스타의 해외진출과 이에 따른 한류의 확산은 단지 국가 인지도 및 이미지 제고에 머무르는 것이 아니라 한국산 제품에 대한 소비심리에 까지 영향을 미치고 있다.

2000 년 부터 시작된 몽골에서의 한류는 현재 아시아에서의 신한류 영향을 따라 변화되는 것으로 보이고 있다. 몽골인들의 한류 접근과 경험 경로는 방송과 인터넷이고, 정보통신 쾌적한 환경을 인해 몽골에서의 한류 분야와 영역, 소비자 범위까지 확대되고 있다. 드라마는 꾸준히 인기를 얻고 있기는 하지만 K-POP 중심의 신한류도 유입하고, 이를 따라 한류 소비자 연령도 젊어지고 있다. 그렇지만 지적재산권 위반을 인한 한국 드라마 과대 방송이 몽골에서의 반한류 원인이 되기도 하고 한국에 대한 ‘반한류 심리’가 조성되고 있다.

한국 외교통상부, 문화관광부, 문화콘텐츠진흥원, 국가브랜드위원회 등 문화외교 정책 수립과 수행 기관들에서 발간한 한류 확산과 발전 지역별 방안 및 전략에 관한 여러 자료와 연구보고서를 참고로 연구해 봤지만 몽골을 대상으로 한 조사결과와 관련 자료는 별로 없었다. 몽골에서의 한류는 별도의 정책과 전략없이 흐름을 따라 지역 한류 영향을 받으면서 흘러가는 것으로 보인다. 몽골에서의 한류를 성공시키기 위해 한국 측에서 구체적인 조치를 취해야 한다고 생각한다.

## 참고문헌

- 주부근, '문화선진국의 문화정책과 문화외교 어디로 가고 있는가', 서울시, 2007년.
- 김문환, '문화외교론', 서울시, 2004년
- 얀 벨리센, '신공공외교' 서울시, 2008년
- Д.Цолмон, Д.Оюунсүрэн, С.Баясгалан “Гадаад бодлого, дипломат ажиллагаа, дипломат албаны үндэс”. УБ хот. 2009
- Cynthia.P.Sneider. Culture Communicates: US Diplomacy that Works. Discussion Papers in Diplomacy. Netherlands Institute of International Relations 'Clingendael'. No.94. Sep 04.
- Milton C. Cummings Jr., Cultural Diplomacy and UnitedStatesGovernment:ASurvey. Center for Arts and Culture, Washington,D.C.2003,
- Cynthia.P.Sneider. Diplomacy that works: Best practices In Cultural Diplomacy. Center for Arts and Culture. 2003.
- D.Oyuntsetseg, 몽골에서의 한류 영향. 한-몽 수교20주년 기념 학술회의 발표집. 울란바타르, 2011년
- 정강현. 한류가 달려온 길. <http://article.joinsmsn.com/news/article/>
- 외교통상부 < 한국의 문화외교 강화를 위한 추진 전략 및 지역별 차별화 방안> 연구 보고서, 2009년 12월
- 한국방송영상산업진흥원. 한류의 지속적인 발전을 위한 종합조사연구. 2008년
- 기획재정부. 2020년 한국사회의 질적수준 제고를 위한 미래연구. 창의적 문화: 한류의 확산
- 한국문화관광연구원. 신한류 발전을 위한 정책방안 연구. 2011년.
- 한국 외교통상부, 문화 외교 매뉴얼, 2011년
- 외교통상부, 외교백서 2010-2011년
- 문화체육관광부, 문화산업백서 2008-2011년
- 한국문화콘텐츠 진흥원 월간 이슈 브리핑 2012년 4월
- 2011 한류의 동향과 발전방향 한류 총괄.
- 2011 한류의 동향과 발전방향 한류 영상.
- 2011 한류의 동향과 발전방향 한류 음악.
- “한류” 지속 확산 방안 2005년.
- 한국콘텐츠진흥원, 2011kocca 포커스. K-POP이 주도하는 신한류: 현황과 과제
- 한국문화관광연구원. 신한류 발전을 위한 정책방안 연구. 2011년.
- 몽골언론연구원 2004년 아리랑 TV 시청자 조사. [www.arirang.co.kr/A\\_UpFile/Research\\_Center/보고서\(통합\).doc](http://www.arirang.co.kr/A_UpFile/Research_Center/보고서(통합).doc).
- 몽골 정보통신규제 위원회. 백서 2010년, 2011년

관련 사이트

[http://www.crc.gov.mn/index.php?option=com\\_content&view=article&id=251&Itemid](http://www.crc.gov.mn/index.php?option=com_content&view=article&id=251&Itemid)

<http://ictpa.gov.mn/uploads/statistik/2011-2.pdf>

<http://www.registrationmongolia.com>

<http://ictpa.gov.mn/uploads/statistik/2011-1.pdf>

<http://www.ubs.mn/tv-zone/episodes/>



<Abstract>

A study on cultural diplomacy of Korea

Oyuntsetseg. D.(NUM)

The Korean Wave is a sight catching the attention and interests of foreigners through the Korean culture, it is a stricktly well-planned cultural policy which had calculated the outcome of Korea's foreign policy. The Korean Wave that began in the late 1990s included several export products, including dramas, music, film and food, but the primary axis of this phenomenon was dramas. Geographically, the impact was focused on Japan, China and Southeast Asia. This began to change greatly right around 2010. K-POP, led by "idol" groups, is spearheading a completely new trend while expanding the borders of the Korean Wave beyond Asia to Europe, North America, South and Central America, and elsewhere by using the Internet and social media. The age and class structure of Korean pop culture consumers have grown much more diverse, too. The Korean Wave has taken to classifying this new, transformed Korean Wave as the Neo- Korean Wave.

The Korean wave entered Mongolia in 1998, like in other Asian countries it had come through television drama series and is now affecting all of the branches of the society: through relationship between the countries, through the close relationships of the citizens and through the economy and education.

Keywords : Cultural Diplomacy (문화외교), The Korean Wave (한류), The Neo-Korean Wave (신한류), The Anti-Korean Wave (반한류; 혐한류), K-POP (K-팝), K-Drama(한국 드라마), The Korean Wave in Mongolia (몽골에서의 한류).

**<서동요>로 살펴 본 고전문학 교육의 문제점**

안창수(부산대)

**<차 례>**

- I. 머리말
- II. 국정교과서 분석
- III. 검인정교과서 분석
- IV. 맺음말

**I. 머리말**

국정교과서에서부터 검인정교과서에 이르기까지 <서동요>는 중학교 교과서에서 지속적으로 다루어지고 있다. 아이들이 부른 동요라는 점에서 또래의 중학생들에게 고전문학을 가르칠 수 있는 적합한 자료로 판단되었기 때문이라고 할 수 있다. 사실 <서동요>는 국정교과서에서 조상들의 사상과 정서를 알고, 고전문학 작품의 가치를 가르치기 위한 작품으로 선정되어 있었고,<sup>1)</sup> 검인정교과서에서도 동일한 목표를 달성하기 위한 작품으로 선정되고 있었다.<sup>2)</sup>

그러나 교육 현장에서 이러한 목표가 충실하게 달성되도록 지도되고 있는가 하는 것은 별개의 문제이다. 이에 따라 국정교과서와 네 종의 검인정교과서를<sup>3)</sup> 대상으로 하여 <서동요>가 교육 현장에서 어떻게 가르쳐지고 있는가 하는 것을 분석하고 문제점을 찾아본 다음 그 해결책을 모색해 보기로 하겠다.

**II. 국정교과서 분석**

국정교과서에서 <서동요>는 2학년 1학기 국어교과서에 우리 고전의 맛과 멋을 가르치기 위한 작품으로 선정되어 있다. 단원의 학습목표는 ①고전문학 작품에 나타난 우리 조상들의 사상과 정서를 이해한다 ②고전문학 작품의 가치를 알고 즐겨 읽는 태도를 기른다로 되어 있다.

이와 같은 학습목표에 도달하기 위해서는 먼저 <서동요>가 어떤 작품인가 하는 것을

1) 교육인적자원부, 중학교 국어 2-1(국정도서편찬위원회, 2005.03, 96~97쪽).  
 2) 왕문용 외, 중학교 생활국어 3-1(대교, 2012.03, 20쪽).  
 3) 확인해 본 바에 의하면 <서동요>를 다루고 있는 검인정교과서는 아래와 같다.  
 권영민 외, 중학교 국어 2-1(새롬교육, 2011.03).  
 윤여탁 외, 중학교 생활국어 2-2(미래엔, 2011.03).  
 왕문용 외, 중학교 생활국어 3-1(대교, 2012.03).  
 김종철 외, 중학교 생활국어 3-2(도서출판 디딤돌, 2012.03).

명확하게 해야 한다. <서동요>의 작가로 알려진 서동(薯童)은 백제의 30대 임금인 무왕(武王)의 어릴 적 이름이었다. 서동은 마를 캐다 팔아 생활하는 미천한 처지에 있었음에도 재능이 뛰어나고 도량이 깊고 넓은 인물이었고, <서동요>는 서동(薯童)이 신라 진평왕의 셋째 공주 선화(善化)와 결혼하기 위해 아이들에게 부르게 했다는 노래이다. 선화공주는 결국 서동의 의도대로 대궐에서 쫓겨나게 되고, 서동을 만나 결혼하게 된다. 서동은 노래의 힘을 이용해서 선화를 아내로 맞이할 수 있었고, 서동을 만나고 나서 선화도 노래의 영험함을 믿게 되었다고 했다.<sup>4)</sup>

그렇다면 <서동요>는 서동의 탁월한 능력을 보여주는 증거물, 즉 마를 캐어 파는 미천한 신분이었음에도 불구하고 공주와 결혼하여 마침내 임금이 될 수 있었던 능력을 보여주는 증거물과 노래의 힘을 보여주는 증거물로 기능하고 있다고 할 수 있다. 이것은 <서동요>가 서동의 탁월한 능력과 노래의 힘을 보여주는 작품으로 받아들여져야 한다는 것을 보여주는 것이다.

국정교과서에서 <서동요>는 “내용학습”과 “목표학습” 그리고 “적용학습”의 세 단계로 나누어 가르치도록 되어 있다. “내용학습”은 ①서동이 선화 공주와 결혼하기 위해 한 행동을 차례대로 써 보는 것과 ②배경설화를 참고하여 서동이 <서동요>를 지어 퍼뜨리고자 했던 소문의 내용을 만들어보는 것으로 되어 있다. ①은 <서동요>가 나타나게 된 배경설화의 서사적 줄거리를 파악하게 하는 학습활동이라고 할 수 있고, ②는 <서동요>의 내용을 배경설화와 연결시켜 구체화 해보는 활동이라고 할 수 있다.

“내용학습”에서 ①과 ②의 활동은 모두 <서동요>가 어떤 작품인가를 알게 하기 위한 것이다. 그러나 “내용학습”을 통해 학습자들이 알 수 있는 것은 서동이 노래로 소문을 퍼뜨려 선화 공주와 결혼하려 했다는 정보 이상의 것을 얻기 어렵다. 다시 말해서 <서동요>가 어떤 작품인가 하는 것을 알기 위해서는 인물들의 행위나 사건들이 어떤 의미를 갖는가 하는 것이 분석되어야 하는데, 단순히 배경설화의 서사적 줄거리를 파악하고, 그것과 관련하여 서동이 퍼뜨리고자 했던 소문의 내용을 만들어 보는 것만으로는 <서동요>에 대한 다른 정보를 알기 어렵기 때문이다.

오히려 학습자들은 서동이 지어 퍼뜨리려고 했던 소문을 만들어 보며 <서동요>를 불렀을 당시 아이들의 유희적 재미에 빠져들게 될 것이고, 서동이 있지도 않은 사실을 지어내어 사람들을 기만하고 무고하여 자신의 목적을 달성했다는 생각을 하게 될 것이다.<sup>5)</sup> 이것은 서동의 행위에 윤리적 판단기준을 적용시키게 되고, 그 결과 서동의 행위를 비윤리적인 것으로 받아들여지게 할 수 있다. 실제로 “목표학습”에서 교과서는 서동이 사랑을 이루는 방법에 대해 논쟁을 벌이게 해서 서동의 행위가 상대의 처지를 배려하지 않은 이기적인 것으로 재단될 수 있다는 것을 보여주고 있다.<sup>6)</sup>

그러나 <서동요>는 『삼국유사』의 기이편(紀異篇) 무왕조(武王條)에 실려 있다. 일연(一然)은 “삼국의 시조들이 모두 신이(神異)한 데에서 나왔으니 어찌 괴이(怪異)할 수 있으

4) 公主雖不識其從來 偶爾信悅 因此隨行潛通焉 然後知薯童名 乃信童謠之驗(『三國遺事』卷二, 武王條).

5) <서동요>는 일찍부터 김열규, 향가의 문학적 연구 일반(『향가의 어문학적 연구』, 서강대 인문과학연구소, 1972, 14면)에서 서동의 체계(詭計)를 드러낸 것으로 이해되었고, 이런 판단은 황패강, <서동요> 연구(『신라 문화』 3.4집, 동국대 신라문화연구소, 1987.12, 13면) 등으로 이어지고 있다. 이 외에도 서동을 트릭스터로 보는 일련의 관점들이나 <서동요>를 무고와 기만으로 자신의 염원을 체계로 드러낸 회원요로 파악하는(이완형, ‘무왕’조의 찬술의도와 서동요의 성격, 『어문학』 74호, 한국어문학회, 2001.10, 344~347면) 근래의 견해들도 모두 동일한 관점 위에 서있다.

6) 교육인적자원부, 중학교 국어 2-1(국정도서편찬위원회, 2005.03, 104면).

라”<sup>7)</sup>라고 하며, 역대 제왕들의 신이한 사적을 기록하기 위해 기이편을 찬술했음을 밝히고 있다. 이것은 서동의 행위가 무왕의 신이한 능력을 보여주기 위한 것으로 받아들여져야 하며, 윤리적 판단의 대상이 되어서는 안 된다는 것을 의미하는 것이다. 서동을 용(龍)의 아들이며 재능이 뛰어나고 도량이 깊고 넓은 인물로<sup>8)</sup> 소개하고 있는 것도 <서동요>를 서동의 신이할 정도로 탁월한 능력을 보여주는 작품으로 이해해야 한다는 것을 보여주는 것이다.

이것은 “내용학습”에서 학습자들이 <서동요>가 어떤 작품인가 하는 것, 즉 작품의 가치를 충분히 알 수 있도록 유도되고 있지 않다는 것을 보여주는 것이다. 다시 말해서 <서동요>를 통해 학습자들이 아이들의 유희적 재미를 느끼는 데 머무르게 하거나 서동의 행위를 윤리적 가치로 재단하게 함으로써 <서동요>를 서동의 신이한 능력을 보여주는 작품으로 이해하지 못하게 하는 것은 모두 작품의 가치를 왜곡시킬 수 있기 때문이다.

“내용학습”에 이어 나오는 것은 “목표학습”이다. “목표학습”은 ①서동이 사랑을 이루기 위해 왜 <서동요>를 지어 소문을 퍼뜨리는 방법을 택하였는가를 알아보는 것과 ②서동이 사랑을 이루는 방법에 대해 이기적이라는 견해와 지혜롭다는 견해를 대비시켜 자신의 생각을 정리하게 하는 내용으로 되어 있다.

학습활동 ①의 물음은 서동의 생각을 알아봄으로써 고전문학 작품을 통해 조상들의 사상과 정서를 알게 한다는 대단원의 학습목표와도 연결되어 있다. ①의 물음을 통해 생각해 낼 수 있는 가장 일반적인 대답은 마를 캐어 파는 미천한 신분 그것도 신라가 아닌 백제 사람으로서 자기의 생각을 공주의 신분인 선화에게 전달할 방도가 마땅히 없었기 때문이라고 할 수 있다. 이럴 경우 서동의 행위는 목적을 이루기 위해 계교나 술책을 부린 것으로 이해된다. 이것 또한 자연스럽게 서동의 행위에 윤리적 판단을 개입시킴으로써 <서동요>를 통해 드러내려 했던 서동의 모습을 왜곡시키게 된다.

문제를 해결하기 위해서는 서동이 노래를 지어 퍼뜨리는 행동을 취하게 된 보다 근원적인 원인을 찾아보아야 한다. 그것은 서동이 노래의 힘을 알고 그것을 이용하려 했기 때문이라고 할 수 있다. 이것은 학습자들이 <서동요>가 노래의 힘을 보여주기 위한 작품이라는 것을 알게 하는 데에도 효과적인 대답이라고 할 수 있다.

그런데 노래의 힘이라는 것의 실체를 어떻게 파악하느냐에 따라 ①의 물음에 대한 결과는 다양하게 나누어질 수 있다. 노래가 갖고 있는 힘의 실체를 규명하기 위한 노력의 하나로 <서동요>는 일찍부터 서동이 아이들의 힘을 이용하여 사회가 변화되는 것을 예언하는 참요(讖謠)<sup>9)</sup> 또는 초자연적인 세계와의 교동을 통해 현실에서의 문제를 해결하기 위한 주술요(呪術謠)로 인식되고 있었다.<sup>10)</sup> <서동요>가 갖고 있는 노래의 힘이란 미래를 예언하거나 현실에서의 문제를 해결해 주는 능력이라고 할 수 있다.

여기에서 <서동요>가 참요인가 아니면 주술요인가 하는 것을 밝히는 것은 긴요한 일이 아니다. 참요이든 주술요이든 <서동요>는 『삼국유사』에서 서동의 탁월한 능력을 보여주는 증거물로 인용되고 있으므로, <서동요>가 어떻게 서동의 탁월한 능력과 노래의 힘을 보여주고 있는가를 밝히는 것이 문제의 중심이 되어야 하기 때문이다.

주술요로 인식될 경우, <서동요>는 서동이 초월적 세계와 교동하여 자신의 문제를 해결할 수 있는 신이한 능력이 있다는 것을 보여주는 작품이 된다. 그러나 참요로 인식될 경

7) 然則三國之始祖 皆發乎神異 何足怪哉(『三國遺事』 卷一 紀異).

8) 池龍交通而生 小名薯童 器量難測(『三國遺事』 卷二 武王條).

9) 이은상, 한국참요고(『노산문선(鷲山文選)』, 민중서관, 1958, 479면).

임동권, 한국구비문학사 하(『한국문화사대계』 V, 고려대 민족문화연구소, 1967, 716면).

10) 김열규, 향가의 문학적 연구 일반(『향가의 어문학적 연구』, 서강대 인문과학연구소, 1972, 14~15면).

우, <서동요>의 실체를 파악하기 위해서는 보다 면밀하게 접근해야 한다. 문헌에 실려 있는 참요는 하늘의 의지를 빙자하여 누군가가 날조하여 유포시킨 것과 천상의 형혹성(熒惑星)이 아이로 변해 하늘의 뜻을 미리 보여주는 것으로 대별되어 있다고<sup>11)</sup> 파악되고 있기 때문이다. 다시 말해서 참요는 특정한 목적을 달성하기 위해 인위적으로 날조된 것과 하늘의 뜻을 대변하여 보여주는 예언적 성향을 띠는 것으로 나누어진다고 할 수 있는데, 이 가운데 어느 것으로 받아들일지나에 따라 <서동요>의 실체에 대한 해석이 판이하게 달라질 수 있다는 것이다.

선화 공주와 결혼하려는 목적을 달성하기 위해 서동이 실재하지도 않은 사실을 날조한 것으로 볼 때, <서동요>는 서동이 자신의 욕망을 충족시키기 위해 조작한 노래가 된다. <서동요>가 계략이나 술책을 동원해 목적을 이루려고 한 작품으로 이해되거나 서동의 행위가 윤리적 가치로 재단되게 되는 까닭이다. 그러나 선화 공주는 대궐에서 쫓겨나 서동을 만나고 나서 “동요의 영험함을 믿게 되었다(乃信童謠之驗)”고<sup>12)</sup> 했다. 선화 공주가 노래의 영험함, 즉 <서동요>가 아이들의 입을 통해 미래의 일을 예언하는 신비한 힘을 지니고 있었다는 것을 알게 되었다는 말이다. 선화에게 <서동요>는 하늘의 뜻을 대신해서 전달하는 역할을 하고 있는 것으로 받아들여졌다는 것을 알 수 있다. 이것은 <서동요>가 하늘의 뜻을 알아내고 그것을 대변하는 서동의 신이한 능력을 보여주는 작품으로 받아들여져야 한다는 것을 보여주는 것이기도 하다.

이렇게 볼 때, “목표학습”의 학습활동 ①은 서동을 계략과 술책으로 목적을 이루려는 사람으로 인식하게 할 수도 있고, 초월적인 세계와 교통하여 미래를 예언하거나 현실의 문제를 해결할 수 있는 신이한 능력을 지닌 사람으로 받아들여지게 할 수도 있다. 일연이 기이편(紀異篇)을 찬술할 때의 의도와 배경설화의 문맥을 고려해 볼 때, “목표학습”의 학습활동 ①은 당연히 서동이 신이한 능력을 지닌 인물로 받아들여지도록 유도되어야 할 것이다. 이것은 당시의 사람들에게 <서동요>가 하늘을 대신하여 미래를 예언하고 문제를 해결하는 힘을 지니고 있는 신비한 노래로 받아들여졌다는 것을 의미하는 것이기도 하다.

그런데 <서동요>가 서동의 신이한 능력과 노래의 신비한 힘을 보여주는 작품으로 이해되고 만다면, 학습자들에게 고전문학은 실체를 알 수 없는 신비주의로 포장되어 있을 뿐 현실적인 삶의 문제와는 무관하게 존재하는 것으로 받아들여지게 된다. 그러므로 서동의 신이한 능력과 <서동요>가 지니고 있는 노래의 신비한 힘이라는 것의 실체는 사회와 역사적인 공간 속에서 재해석되어야 한다.

서동은 <서동요>를 지어 아이들이 부르게 하고 그 노래가 퍼져서 마침내는 대궐에까지 알려지게 했고, 그 결과 선화 공주는 신하들의 탄핵을 받아 쫓겨나게 된다.<sup>13)</sup> 선화 공주가 쫓겨난 것은 아이들의 노래를 사실로 믿은 신하들이 선화 공주의 바르지 못한 품행을 규탄했기 때문이다. 그런데 단순히 아이들의 노래를 근거로 한 나라의 공주가 대궐에서 쫓겨났다는 것은 쉽게 납득이 되지 않는다. 여기에는 그럴 만한 이유가 있기 때문이라고 볼 수밖에 없다.

단편적인 사료들을 근거로 한 것이어서 충분하지는 않지만, 무왕과 선화공주의 결혼은 역사적으로 실재했던 사실로 추정되고 있다.<sup>14)</sup> 그러나 두 사람이 결혼하기까지의 과정과 상

11) 심경호, 한국한문문헌 속의 참요(『한국한문학회연구』 38집, 한국한문학회, 2006, 31~67면).

12) 『三國遺事』 卷二 武王條.

13) 誘群童而唱之 ..... 童謠滿京 達於宮禁 百官極諫 竇流公主於遠方(『三國遺事』 卷二 武王條).

14) 이도학, 『백제 인물사』, 주류성, 2005.6, 147면.

무왕과 선화 공주의 결혼이 역사적 사실이 아니더라도 괜찮다. 문제의 핵심은 <서동요>를 지어 선화 공주를

황에 대해서는 『삼국유사』의 기록을 제외하고는 알려진 것이 없다. 그러므로 <서동요>로 인해 선화 공주가 대궐에서 쫓겨난 사건의 실제 정황은 알 수가 없다. 이것은 <서동요>로 인한 선화 공주의 출궁 사실이 보다 광범위한 사회 역사적 상황의 문맥 속에서 해석되어야 한다는 것을 보여주는 것이다.

선화 공주는 신라 진평왕의 셋째 딸로 되어 있다. 진평왕에게는 두 명의 아내가 있었다. 선비(先妃)는 갈문왕(葛文王) 복승(福勝)의 딸인 마야부인(摩耶夫人) 김씨(金氏)였고, 후비(後妃)는 승만부인(僧滿夫人) 손씨(孫氏)였다. 선화는 후비(后妃)인 손씨(孫氏)의 둘째 딸이었는데, 손씨는 성골 출신이 아니었다.<sup>15)</sup> 선화가 후비의 딸이었고 성골 출신이 아니라는 것은 대궐 내에서 선화의 사회적 위치가 상당히 취약했었다는 것을 보여주는 것이다. 다시 말해서 성골출신의 왕자가 왕위를 계승하던 신라에서 성골 출신이 아닌 후비의 딸로서 선화의 사회적 지위는 그렇게 탄탄하지 않았다는 것이다.

대궐에서 선화의 지위가 상당히 취약했다는 것은 선화가 공격에 쉽게 노출될 수밖에 없었고, 자신을 지킬 수 있는 방어기제도 충분히 갖추지 못하고 있었다는 것을 보여주는 것이다. 이것이 바로 <서동요>로 인해 선화가 대궐에서 쫓겨나게 된 하나의 원인이라고 할 수 있다. 그렇다면 서동은 신라의 국내 사정에 정통해 있어 선화의 이러한 취약점을 잘 간파하고 있었고, 그 약점을 파고들어 자신의 목적을 이루었다는 것을 알 수 있다.

선화 공주가 대궐에서 쫓겨나게 된 것은 당시의 사람들이 언어의 주술성(呪術性)을 믿고 있었던 데에서도 원인을 찾을 수 있다. 당시 사람들은 언어를 신비한 마법을 지닌 존재로 파악하였고, 특히 어린아이들이 부르는 동요(童謠)는 초월적인 힘이 아이들에게 작용하여 장래의 일을 예언하는 것이라고 생각했다.<sup>16)</sup> 그렇다면 당시 사람들은 <서동요>가 아이들에게 널리 유포되는 것을 보며 선화 공주가 더 이상 궁궐에 머물러 있을 수 없도록 초월적 힘의 지배를 받고 있다고 생각했었다고 할 수 있다. 그러므로 <서동요>를 지어 유포시킨 것은 서동이 어린 나이에도 불구하고 사람들의 마음을 움직이기 위한 방법에도 정통해 있었다는 것을 보여주는 것이다.

서동은 선화를 아내로 맞이한 뒤 마침내 인심(人心)을 얻어 왕이 되는 데 그가 바로 백제의 30대 왕인 무왕(武王)이었다. 무왕은 풍모가 영특하고 지기(志氣)가 뛰어났다는 평가를 받는다.<sup>17)</sup> 당시의 사람들에게는 백제의 부흥을 주도한 위대한 임금으로 추앙되고 있었다.<sup>18)</sup>

무왕은 정치권력의 역학관계에 휘말려 불우한 어린 시절을 보냈지만 시련을 딛고 일어서 왕이 되었다. 선화 공주와의 결혼은 그가 시련을 극복하기 위해 국내 세력뿐만 아니라 외국 세력과의 관계 개선에도 적극적이었던 것을 보여주는 사례라고 할 수 있다. 즉위 후에는 귀족들에게 집중되어 있던 국가의 권력을 되찾아와 왕권을 강화시키기 위한 다양한 정책을 펼쳤다. 여러 차례의 전투를 통해 신라를 위기에 몰아넣으며 한강 유역의 땅을 되찾기 위해 노력하기도 했다. 신라와의 전쟁은 국가의 위상을 높였을 뿐만 아니라 왕을 중심으로

대궐에서 쫓겨나게 한 인물이 백제의 임금인 무왕으로 설정되어 있으므로, 무왕과 관련된 사회 역사적 공간 속에서 작품을 이해하는 것이기 때문이다.

15) 선화 공주의 가계에 대해서는 윤영옥, 무강설화와 서동(『한국 고시가의 연구』, 형설출판사, 1995.1, 148~150면)을 참고했음.

16) 오상태, 고려시대의 참요 연구(『우리말글』 14호, 우리말글학회, 1996.6, 347~351면).

17) 武王 法王之子 風儀英偉 志氣豪傑, 『三國史記』 卷二十五, 百濟本紀 武王條.

18) 무왕은 당시의 사람들에게 대왕(大王)으로 불리웠다고 한다(박민경, 무왕 의자왕대 정국운영의 연구, 『한국고대사연구』 20권, 한국고대사학회, 2000.12, 583면). 이것은 무왕이 당시 사람들에게 위대한 임금으로 추앙받고 있었다는 것을 보여주는 것이다.

국가의 권력을 재편성할 수 있는 결정적 계기가 되었던 것으로 보인다. 무왕은 미륵사(彌勒寺)와 왕흥사(王興寺)를 창건하여 사상과 문화적인 측면에서 국가의 역량을 키우는 데에도 적극적이었지만 이것 또한 사람들의 마음을 움직여 왕권을 강화하기 위한 문화정책의 일환이기도 했다.<sup>19)</sup>

무왕은 어린 시절의 역경을 딛고 왕이 될 수 있었고, 왕이 된 후에 위대한 업적을 남길 수 있었다. 이것은 무왕이 백제의 국내 사정뿐만 아니라 적대국인 신라의 국내 사정에도 정통해 있고, 다양한 힘의 역학관계 속에서 정확하게 맥을 찾아 문제를 해결할 수 있는 탁월한 능력을 갖고 있었을 뿐만 아니라 사람들의 마음을 움직일 수 있는 방법에도 정통해 있었기 때문이라고 할 수 있다. 그렇다면 <서동요>에 나타난 서동의 신이한 능력과 노래의 신비한 힘은 무왕이 탁월한 능력을 바탕으로 위대한 업적을 남길 수 있었던 것의 설화적 윤색이라고 할 수 있다.

이런 점에서 <서동요>와 배경설화는 당시의 사회 역사적인 상황과의 관계 속에서 해석될 때에 보다 깊이 이해될 수 있다는 것을 알 수 있다. 이것은 또한 <서동요>를 가르칠 때 고전문학이 실체를 알 수 없는 신비주의로 포장되는 것을 막아주게 될 것이다.

이상의 논의를 통해 “목표학습”의 학습활동 ①은 <서동요>가 어떤 작품인가 하는 물음과 직결되어 있다는 것을 알 수 있다. 그리고 어떻게 접근하느냐에 따라 다양한 해석과 이해가 가능하다는 것도 알 수 있었다. 그러나 교과서는 이 문제에 대해 교사들에게 아무런 지침도 제공하지 않고 있다. 이 경우 교사들이 빠질 수 있는 가장 흔한 위험은 윤리적 가치로 <서동요>를 재단하는 것이고, 고전문학을 신비주의로 포장해서 학습자들에게 전달하는 것이라고 할 수 있다. <서동요>를 윤리적 가치로 재단하는 것은 작품의 의미와 편찬자의 찬술의도를 왜곡하는 것이기 때문이고, 신비주의로 포장하는 것은 고전문학이 실체를 알 수 없는 것이라는 오해를 불러일으킬 수 있기 때문이다.

“목표학습”의 학습활동 ②는 서동의 행위가 비윤리적인 것이라고 보는 관점과 지혜로운 것이라고 보는 관점을 대비시켜 자신의 생각을 정리하게 하는 것이다. 학습활동 ②에 나와 있는 두 가지의 견해는 모두 나름대로의 타당한 근거를 갖고 있다. 이 때문에 논쟁 자체가 평행선을 달리거나 두 가지 가운데 어느 한 쪽에 동조하고 마는 것으로 논의가 마무리될 수밖에 없다. 그런데 어떤 식으로 결론이 나든 이것은 <서동요>에 대한 실상을 학습자들이 알 수 없게 한다. 그러므로 이런 결과에 도달하지 않기 위해서는 학습활동 ①에서 작품에 대한 정확한 실상을 학습자들에게 전달할 수 있어야 한다.

“목표학습”에 이어 나오는 것은 “적용학습”이다. 여기에서의 학습활동은 학습자들이 잘 알고 있는 요즈음의 노래를 하나 선정해서 그 노래의 리듬에 맞추어 <서동요>의 가사를 새롭게 써서 불러보게 하는 것이다. 이른바 고전의 현대화 작업을 해 보는 것이라고 할 수 있다.

그런데 고전의 현대화란 무엇이고, 어떻게 이루어져야 하는가? 우리의 관점에서 요즈음의 감각에 맞게 고전문학을 고치는 것인가? 현대식으로 고전을 일방적으로 개작하는 것이 고전의 현대화가 되어서는 안 된다. 또한 고전을 소재로 새로운 창작을 하는 것도 고전의 현대화가 아니다.

고전의 현대화는 고전문학작품의 특징을 온전하게 드러낼 수 있어야 한다. 당연히 이것

19) 무왕의 권력 강화 과정과 양상에 대해서는 아래의 글을 참고했다.

김주성, 백제 무왕의 사찰건립과 권력 강화(『한국고대사연구』 6권, 한국고대사학회, 1993.4, 255~282면).

박민경, 앞의 글, 569~583면.

은 고전문학작품에 대한 정확한 이해가 전제되어야 한다. 부득이 또는 특별한 목적을 위해 개작했을 경우라도 원작과의 거리를 보여줄 수 있어야 한다. 그러므로 “적용학습”의 학습활동 과정에서 교사는 이런 문제를 학습자들이 파악할 수 있도록 세심한 주의를 기울여야 한다. 고전의 현대화라는 것이 결국은 고전문학을 이해하는 또 다른 통로가 되어야 하기 때문이다.

### Ⅲ. 검인정교과서 분석

<서동요>는 네 종류의 검인정교과서에서 발견된다. 검인정교과서에서 <서동요>는 크게 세 가지 학습목표를 달성하기 위한 자료로 활용되고 있다. 하나는 고전시가의 가치를 알게 하기 위한 것으로,<sup>20)</sup> 또 하나는 좋은 서평(書評)을 쓸 수 있게 하기 위한 자료로 활용되고 있다.<sup>21)</sup> 나머지 하나는 사회 문화적 상황과 관련하여 작품의 의미를 해석할 수 있는 능력을 기르기 위한 자료로 활용되고 있다.<sup>22)</sup>

그런데 <서동요>가 어떤 종류의 학습목표를 달성하기 위한 자료로 활용되든 <서동요>를 대상으로 하는 모든 학습활동은 작품에 대한 정확한 이해에서 출발하여야 한다. 대상으로 하는 작품에 대한 정확한 이해가 선행되지 않을 경우, 고전시가의 가치를 제대로 알 수 없을 뿐만 아니라 좋은 서평도 쓸 수 없을 것이고, 작품의 의미를 사회 문화적 상황과 연결시켜 이해하는 데에도 오류가 발생할 수 있기 때문이다. 이제 이러한 전제 아래에서 검인정교과서의 내용을 하나씩 검토해 보기로 하겠다.

#### 1. 왕문용 외, 『생활국어』 3 - 1

이 책에서 <서동요>는 우리 고전시가의 가치를 느껴보기 위한 작품으로 다루어지고 있다. 이런 목표를 달성하기 위해 교과서는 ①<서동요>의 내용이 무엇인지 말해 보자 ②<서동요>의 배경 설화의 내용을 정리해서 빈칸을 완성해 보자 ③다음 만화에 나오는 미나의 입장이 되어 서동과 가상으로 인터뷰하는 내용을 구성해 보자 ④서동이 사랑을 나누는 방법에 대해 어떻게 생각하는지 친구들과 이야기를 나누어보자는 네 가지 학습활동을 제시하고 있다.

학습활동 ①은 학습자들이 <서동요>의 내용을, ②는 빈칸 채우기의 방식으로 배경 설화의 서사적 줄거리를 파악하게 하는 것이다. <서동요>의 내용과 배경 설화의 서사적 줄거리를 파악하는 것은 <서동요>가 어떤 작품인가 하는 것을 알게 하는 기본적인 학습활동이라고 할 수 있다.

그런데 <서동요>의 내용과 배경 설화의 서사적 줄거리를 파악하는 것만으로는 서동이 선화 공주와 결혼하기 위해 있지도 않은 사실을 노래로 꾸며서 유포시켰다는 것을 알 수 있을 뿐이다. 이것은 서동의 행위를 윤리적 가치로 재단하게 할 뿐이다. 더욱이 학습활동 ②는 서동이 신라의 서울로 가는 부분부터 서사적 줄거리를 파악하도록 하고 있다.<sup>23)</sup> 이것은

20) 왕문용 외, 앞의 책, 20면.

21) 김종철 외, 앞의 책, 100면.

22) 권영민 외, 앞의 책, 154면.

윤여탁 외, 앞의 책, 86면.

23) 왕문용 외, 앞의 책, 23면.



서동이 어떤 인물인가 하는 정보를 차단시키고 서동이 노래를 지어 유포시킨 행위에만 초점이 모아지게 함으로써 윤리적 가치가 개입될 수 있는 소지를 높이고 있다.

이러한 판단은 학습활동 ③에서 확인되고 있다. 학습활동 ③은 “미나”라는 가상의 인물을 설정하여 그녀가 남학생과 손잡고 걸어갔다는 허위 정보가 인터넷에 유통되는 것을 보고 선화 공주의 답답한 심정에 공감하여 인터뷰 형식을 빌어서 서동에게 선화 공주를 포함했던 까닭을 알아보게 하는 것이다.

학습활동 ③에서는 서동의 행위를 모함이라고 규정하고 있다. 그래서 윤리적으로 비난받을 행위를 했다는 전제 아래에서 서동에게 선화 공주를 포함했던 까닭을 물어본 다음, 궁궐에서 쫓겨났을 때 선화 공주의 마음을 헤아려 보게 하고 선화 공주에게 하고 싶은 말을 하도록 이끌어가고 있다. 서동이 모함을 할 수밖에 없었던 자기 변명을 하게 한 뒤, 선화 공주에게 미안하고 죄스러운 마음을 전하고 용서를 구하는 것으로 내용이 채워지도록 유도되고 있다는 것을 알 수 있다.

학습활동 ④는 서동이 사랑을 나누는 방법에 대해 친구들과 이야기를 나누게 하는 것이다. 서동의 행위가 궤계와 술책을 동원한 모함으로 목적을 이룬 것으로 파악되고 있으므로, 학습활동 ④에는 서동을 윤리적으로 비난하는 의견과 방법은 나쁘지만 처지는 이해가 된다는 두 가지 의견이 나누어질 것이 예상된다.

위의 결과는 우리를 당혹스럽게 한다. 있지도 않은 사실을 날조하여 사람을 모함하는 행위, 즉 윤리적으로 비난받아 마땅한 행위를 담고 있는 설화와 그런 내용을 담고 있는 노래를 교과서에 실으며 이것을 통해 고전시가의 가치를 알게 하자는 것이기 때문이다. 문학적 가치는 논외로 하더라도 윤리적으로 비난받을 만한 내용을 담고 있는 작품을 교과서에서 다룬다는 것부터 문제가 된다. 또한 윤리적 가치로 재단하는 데에 몰두하다 보니 <서동요>와 배경 설화가 갖고 있는 고전시가로서의 가치가 무엇인가 하는 문제는 다루지도 못하고 있다. 이런 문제에 봉착한 것은 <서동요>와 배경 설화를 윤리적인 가치로 재단하기 때문이다.

## 2. 김종철 외, 『생활국어』 3 - 2

여기에서 <서동요>는 서평(書評)을 쓰기 위한 자료로 활용되고 있다. 목표에 도달하기 위한 학습활동으로는 ①서동과 선화 공주의 이야기에 대한 자기의 견해를 “사랑 이야기”, “영웅 이야기”, “민중들의 소망이 반영된 이야기”라는 세 가지 관점에 맞추어서 정리해 보는 것과 ②제시된 세 가지 관점 가운데에서 자기가 지지하는 것을 골라 자신의 견해를 뒷받침해 줄 만한 내용을 서동과 선화 공주의 이야기에서 찾아보는 것, 그리고 ③자기의 견해와 다른 사람의 견해를 대비하여 차이가 나타나게 된 원인을 찾아보는 것으로 제시되어 있다.

학습활동 ①은 <서동요>와 배경 설화에 대한 자기의 견해를 교과서에 제시된 세 가지의 관점에 맞추어서 정리해 보는 것이다. 제시된 세 가지의 관점에 맞추어서 정리해 보는 것이므로, 학습자들은 서동과 선화 공주의 이야기를 읽고 이 작품이 어떤 작품인가에 대한 자기의 생각을 보다 쉽게 그리고 명료하게 정리할 수 있을 것이다. 이것은 <서동요>와 배경 설화가 다양한 관점에서 해석될 수 있다는 것을 알려주는 데에도 효과적일 수 있다.

학습활동 ②는 “사랑 이야기”, “영웅 이야기” 그리고 “민중의 소망이 반영된 이야기”라는 세 가지 관점 가운데 자신이 지지하는 것을 고른 다음 그렇게 보는 까닭을 작품의 내용을 들어서 설명해 보는 것이다. <서동요>와 배경 설화가 다양하게 해석될 수 있는 근거를 들어서 입증해 보는 활동이라고 할 수 있다.

“사랑 이야기”로 보는 것은 <서동요>와 배경 설화를 “서동과 선화 공주가 어떻게 결혼하게 되었는지를”<sup>24)</sup> 보여주는 작품으로 보기 때문이라고 할 수 있다. 서동과 선화 공주의 결혼은 <서동요>와 배경 설화의 핵심적인 사건이므로, 이렇게 보는 것이 잘못된 아니다. 그러나 이 경우 결혼 이후의 사건을 판단 대상에서 제외시켜버림으로써, 부분으로 전체의 의미를 대체하고 있다는 문제를 드러내게 된다. 뿐만 아니라 서동이 어떻게 결혼하게 되었는가의 문제에서 서동의 행위는 윤리적 가치의 문제에 휘말릴 수 있다.

“영웅 이야기”로 보는 것은 “산속에 살던 보잘 것 없는 서동이 지혜와 기지를 발휘하여 공주를 아내로 얻고 왕의 지위까지 오르는 과정을”<sup>25)</sup> 그리고 있다고 보고 있기 때문이다. 이 경우 <서동요>와 배경 설화는 미천한 처지를 극복하여 왕이 될 수 있었던 서동의 탁월한 능력을 보여주는 작품이 된다. 그러므로 “영웅 이야기”로 보기 위해서는 서동이 어떻게 탁월한 능력을 발휘하였는가를 입증하여야 한다.

배경 설화에는 미천한 처지의 서동이 왕이 될 수 있었던 결정적 계기가 된 두 가지의 사건이 나타난다. 하나는 선화 공주와 결혼한 것이고, 다른 하나는 황금을 얻어 신라의 진평왕에게 보내준 것이다. 문제는 이것이 어떻게 서동의 탁월한 능력을 보여주는 사건인가 하는 것을 입증하는 것이다.

선화 공주와 결혼할 수 있었던 것은 서동이 보통 사람으로서는 상상할 수 없는 대단한 지혜와 기지를 발휘하였기 때문이라고 할 수 있다. 물론 대단한 지혜와 기지의 실체가 있지도 않은 사실을 날조하여 상대를 곤경에 빠뜨리는 것으로 밝혀져서는 곤란하다. 모함으로 상대를 곤경에 빠뜨려 자기의 목적을 달성하는 것을 지혜라고 하지 않기 때문이다. 윤리적 함정에 빠지지 않고 지혜와 기지의 실체를 밝히기 위해서는 선화 공주와의 결혼을 사회 역사적 공간 속에서 조명해 보아야 한다. 다시 말해서 서동이 선화 공주와 결혼할 수 있었던 것은 신라의 국내 사정에 정통해 있었고 신라 사람들의 마음을 움직일 수 있는 방법을 알고 있었기 때문이라고 할 수 있다. 세상과 사회가 움직이는 변화의 실체를 꿰뚫어 보고 사람들의 내면세계를 읽어낼 수 있는 뛰어난 통찰력과 예지력을 갖추고 있었기 때문에 불리한 여건을 극복할 수 있었던 것이다. 이것이 서동이 갖고 있었던 탁월한 능력의 실체라고 할 수 있다.

황금을 얻어 진평왕에게 보내준 사건에 서동이 탁월한 능력을 발휘한 것 같지는 않다. 황금의 가치를 알려준 것도 선화 공주요, 그것을 진평왕에게 보낸 것도 지명 법사의 힘을 빌어서 했기 때문이다. 그런데 지명 법사는 신통력을 갖고 있어서 신력(神力)으로 황금을 하루 밤 사이에 신라 궁궐에 옮겨다 놓은 인물이었다.<sup>26)</sup> 그러므로 지명 법사의 도움을 얻을 수 있었다는 것은 서동이 초월적 세계와 교통하여 현실의 문제를 해결할 수 있는 신이(神異)한 능력이 있었다는 것을 보여주는 사건이라고 할 수 있다. 실제로 진평왕은 서동으로부터 황금을 받고는 신이한 변화를 기이하게 여겨 서동을 더욱 존경하게 되었다고 했다.<sup>27)</sup> 그러므로 황금을 얻어 진평왕에게 보내준 사건은 서동의 탁월한 능력이 보통 사람들의 눈에는 신이(神異)하게 보이기까지 했었다는 것을 보여주는 것이라고 할 수 있다.

<서동요>와 배경 설화를 “민중의 소망이 반영된 이야기”라고 보는 것은 “미천한 처지에서 최고의 지위까지 오르는 것, 숨겨진 금을 발견하여 부자가 되는 것은 민중들이 한 번

24) 김중철 외, 앞의 책, 112면.

25) 김중철 외, 앞의 책, 112면.

26) 師曰 吾以神力可輸 ..... 師以神力 一夜輸置新羅宮中(『三國遺事』卷二 武王條).

27) 眞平王異其神變 尊敬尤甚, 『三國遺事』卷二 武王條.

꿈 꾸어 볼 만한 소망”을<sup>28)</sup> 반영하고 있다고 보기 때문이다.<sup>29)</sup>

민중들의 꿈이 반영되어 있다고 보는 것은 <서동요>와 배경 설화의 의미를 전승적(傳承的) 차원에서 찾아보려는 것이다. 이 경우 주의할 것은 전승의 주체를 어떻게 볼 것인가 하는 것이다. “민중의 소망이 반영된 이야기”로 본다면, <서동요>와 배경 설화는 신분상승이나 부자가 되기를 소망하는 불특정 다수의 민중들에게 폭넓게 전승되고 있다고 보아야 한다. 그러나 이러한 보편성이 확인되지 않고 특정한 향유층이 특정한 목적으로 전승을 이어가는 것이라면, 다시 말해서 백제가 멸망한 이후에 이 지역의 사람들이 나라를 잃어버린 것에 대한 상실감을 달래거나 자신들의 역사에 대한 자긍심을 간직하기 위해 무왕에 대한 설화를 전승하였을 것이라고 본다면,<sup>30)</sup> 삶의 질을 향상시키고자 하는 민중들의 꿈이 반영되어 있다고 보는 것은 이 작품의 의미를 잘못 이해하는 것이거나 과도하게 확장시켜 해석한 것이 될 수 있다.

학습활동 ③은 <서동요>와 배경 설화에 대해 자기의 견해와 다른 사람의 견해를 대비하여 차이가 나타나게 된 원인을 찾아보는 것이다. 그러나 학습활동 ③은 학습활동 ①과 ②를 통해서 자연스럽게 결과가 도출될 수 있는 것이므로 이에 대해 별도의 논의를 펼치지 않는다.

### 3. 권영민 외, 『국어』 2 - 1

여기에서 <서동요>와 배경 설화는 시대적 · 사회적 · 문화적 배경과 관련지어 작품의 의미를 해석하기 위한 자료로 활용되고 있다. 목표를 달성하기 위한 학습활동은 ①이 작품의 시대적 배경과 당대의 사회적 · 문화적 배경에 대해 조사해 보자는 것과 ②서동이 노래를 퍼뜨려 선화 공주를 궁궐 밖으로 나오게 한 것이 어떻게 가능했는지 당대의 사회적 · 문화적 상황과 관련지어 설명해 보자는 것, 그리고 ③현대 사회에서 인터넷을 통해 유포되는 소문과 <서동요>가 어떤 점에서 비슷하고 다른지 비교해 보자는 것으로 되어 있다.

학습활동 ①은 학습활동 ②를 해결하기 위한 것이라고 할 수 있다. 그러나 범위가 너무 넓다. 시대를 백제 무왕의 시대로 한정하더라도 그 당시의 시대적 배경과 사회적, 문화적 배경을 두루 조사하는 것은 작업의 분량이 너무 많다. 또한 조사를 하는 목적과 방향이 제시되어 있지 않으므로 잡다한 자료들을 두루 수집하는 데 머무르고 있을 뿐이고, 정작 필요한 자료는 그냥 지나칠 수도 있어 불필요한 노력의 낭비 또한 적지 않게 된다. 그러므로 학습활동 ①에는 좀 더 구체적인 작업이 이루어질 수 있도록 자료 수집의 목적과 방향 그리고 범주를 제시해주는 지침이 주어져야 한다.

학습활동 ②는 아이들이 부르는 노래로 한 나라의 공주가 대궐에서 쫓겨나는 일이 어떻게 가능할 수 있었는가 하는 것을 사회 문화적 상황과 연결시켜 설명해 보자는 것이다. 사회적 상황과 연결시켜 볼 때, 선화 공주는 진평왕의 후비(后妃)의 딸이었고, 성골 출신이 아

28) 김종철 외, 앞의 책, 112면.

29) <서동요>의 배경 설화는 일찍부터 귀공녀와의 결혼을 통해 신분을 상승하고자 하는 사람들의 꿈이 투영되어 있는 작품으로 파악되고 있다.

윤영옥, 『신라시가의 연구』, 형설출판사, 1980.2, 138면.

황패강, 앞의 글, 12면.

30) 김승찬, 서동요 연구(『국어국문학』 35집, 문창어문학회, 1998.12, 20면).

김종진, 무왕설화의 형성과 <서동요>의 비평적 해석(『한국문학연구』 27권, 동국대 한국문학연구소, 2004.12, 242면).

신영명, <서동요>의 역사적 성격(『우리문학연구』 21집, 우리문학회, 2007.2, 96~99면).

니었다. 이것은 대궐 안에서 선화 공주의 입지가 상당히 취약했었다는 것을 보여주는 것이다. 그러므로 선화 공주는 위기에 쉽게 노출될 수 있었고, <서동요>로 인한 신하들의 탄핵을 막을 힘이 없었기 때문에 쫓겨나게 되었다고 할 수 있다.

문화적 상황과 연결시켜 본다면, 당시 사람들이 언어의 주술성(呪術性)을 믿고 있었던 데에서 출궁의 원인을 찾을 수 있다. 당시 사람들은 <서동요>가 아이들에게 널리 유포되어 있는 것을 보고 선화 공주가 더 이상 궁궐에 머물러 있을 수 없도록 초월적 힘의 지배를 받고 있다고 생각했었다고 할 수 있다.

<서동요>와 배경 설화에서 선화 공주의 출궁은 중요한 의미를 지니는 사건이다. 이것을 어떻게 해석하느냐에 따라 작품에 대한 해석이 판이하게 달라질 수 있기 때문이다. 그런데 사회적 문화적 상황과 연결시켜보았을 때 선화 공주의 출궁 사건이 보다 합리적으로 이해될 수 있다고 할 수 있다.

학습활동 ③은 현대 사회에서 인터넷을 통해 유포되는 소문과 <서동요>의 비슷하고 다른 점을 찾아보는 것이다. 둘 사이의 비슷한 점은 누군가 있지도 않은 사실을 지어내어 유포시켰다는 것과 그것으로 인해 어떤 목적을 달성하려 했다는 것이다. 이런 점에서 이들은 모두 윤리적으로 비난받을 수 있다는 공통점을 지니고 있다. 또한 이들은 다수의 사람들이 갖고 있는 대중의 힘을 이용하고 있다는 공통점을 갖고 있다.

다른 점은 인터넷을 통한 소문은 대중매체를 이용함으로써 소문이 훨씬 빠른 속도로 광범위하게 유포된다는 것이고, <서동요>는 유포되는 속도와 범위가 훨씬 제한적일 수밖에 없다는 것이다. 그리고 목적을 달성하기 위해 인터넷을 통한 소문은 대중매체의 언론 장악 능력을 이용하고 있는 데 비해 <서동요>는 언어가 갖고 있는 주술적 힘을 이용하고 있다는 것이다.

학습활동 ③은 인터넷을 통한 소문과 <서동요>를 대비시켜봄으로써 학습자들에게 <서동요>가 갖고 있는 사회 문화적 의미를 보다 명료하게 인식시킬 수 있다고 할 수 있다. 그러나 이 과정에서 필연적으로 <서동요>를 윤리적 논쟁에 휘말리게 하고 있다.

#### 4. 윤여탁 외, 『생활국어』 2 - 2

여기에서 <서동요>는 배경 지식을 활용하여 사회적·문화적 의미를 해석하는 자료로 활용되고 있다. 그런데 교과서에서 <서동요>의 배경 설화는 선화 공주가 서동과 만나서 동요의 내용이 실현되었다는 것을 아는 대목까지만 인용되고 있다. 원작(原作)의 내용을 부분적으로만 인용하고 있는 것이다. 이것은 원작이 갖고 있는 정보를 제한함으로써, 학습자들이 <서동요>와 배경 설화의 의미를 이해하는 데에도 제한적일 수밖에 없게 할 것이다.

목표를 달성하기 위한 학습활동으로는 ①배경 설화를 참조해 볼 때, <서동요>는 어떤 내용의 노래인지 말해보자는 것과 ②<서동요>와 같은 작품을 읽을 때, 배경 설화를 알아야 하는 이유를 말해보자는 것, 그리고 ③제시된 대화를 읽고 <서동요>를 사회적·문화적 상황과 관련하여 이해해 보자는 것으로 되어 있다.

학습활동 ①은 배경 설화를 참고하여 <서동요>가 어떤 상황에서 무슨 목적을 갖고 나오게 되었는가 하는 것을 알게 하고, 이것을 바탕으로 노래의 내용을 좀 더 잘 알 수 있게 하기 위한 것이다. 학습활동 ②는 학습활동 ①의 연장선 위에 있는 것이다. 다시 말해서 배경 설화를 알아야 하는 것은 배경 설화가 주어지지 않았을 때 <서동요>는 이해할 수 없거나 잘못 이해되는 작품이 될 수 있기 때문이다.

학습활동 ①과 ②는 배경 설화와의 관계 위에서 <서동요>를 이해하는 것이 중요하다는

것을 알려주기 위한 것이며, 아직 <서동요>가 어떤 작품인가 하는 것을 문제 삼는 데에까지 논의가 진전되지는 않고 있다. 이 문제는 학습활동 ③에서 다루어지고 있다.

학습활동 ③은 사회적·문화적 상황과 관련하여 <서동요>와 배경 설화에 대해 두 가지 견해를 제시한 다음 이것을 바탕으로 해서 자신의 생각을 정리하게 하는 것이다. 제시된 두 가지 견해를 통해 <서동요>와 배경 설화가 어떤 작품인가 하는 것을 알게 하기 위한 학습 활동이라고 할 수 있다.

제시된 두 가지 견해 가운데 하나는 <서동요>의 배경 설화는 전해오던 이야기에 무왕과 선화 공주를 집어넣어서 실제 인물의 기록으로 만든 것일 뿐이고 사실은 그냥 지어낸 이야기일 뿐이라고 보는 것이다. 역사와 설화에 대한 논쟁을 통해 작품의 실상에 접근하려는 것이라고 할 수 있다. 역사적 사실로 볼 경우, 학습자들은 무왕과 선화 공주 그리고 그들을 둘러싸고 있는 사회적 배경을 알 수 있는 문헌기록들을 검토하여 작품의 실상에 접근하게 될 것이다. 그리고 역사적으로 검증되지 않는 부분들을 통해서 어떻게 설화적 윤색이 이루어졌는가를 알게 될 것이다. 나아가 학습자들은 사실과 허구, 역사와 문학의 관계에 대해서도 폭 넓은 문제의식을 갖게 될 수 있을 것이다.

이 때 주의할 것은 학습자들이 사실과 허구의 논쟁에 휘말리지 않도록 해야 한다는 것이다. <서동요>와 배경 설화에서 사실을 확인하는 것 자체가 어려운 일이고, 사실이냐 아니냐를 밝히는 것은 작품의 실상을 아는 데에도 아무런 기여를 하지 못하기 때문이다.

나머지 하나의 견해는 <서동요>와 배경 설화에는 신분제도의 벽을 뛰어넘으려는 백성들의 소망이 담겨져 있다고 보는 것이다. 그런데 교과서에는 선화 공주가 출궁해서 서동과 만나는 대목까지만 인용되어 있다. 이 부분까지의 정보만 가지고 볼 때 이러한 해석은 충분한 설득력이 있다. 그러나 원작의 한 부분만을 인용하여 그것으로 작품 전체의 의미를 삼는 것은 문제가 있다. 더욱이 특정한 향유층이 특정한 목적의식을 갖고 이 설화를 전승해왔다고 한다면 이러한 해석은 보편적 타당성을 얻기 어렵다고 할 수 있다.

#### IV. 맺음말

국정교과서와 네 종의 검인정교과서를 통해 교육 현장에서 <서동요>가 어떻게 가르쳐지고 있는가 하는 것을 살펴보았다.

<Abstract>

Problems in Education of Classic Works of Literature through <Seo Dong Yo>

Ahn Chang Soo(Pusan National Univ.)

This paper was written to search how teach <Seo Dong Yo> at the educational practice through some textbooks. When this writer made a decision, through analysis of the background tale and the compiler's intention of 『Sam Kuk Yu Sa』, <Seo Dong Yo> is the work which show the miraculous ability of "Seo Dong" and the mysterious power of <Seo Dong Yo>.

In a few of textbooks, <Seo Dong Yo> is evaluated by the criteria for ethical judgment. However, this is the erroneous evaluation, because of the lack of understanding the meaning of the work and the intention of compiler. To resolve the matter, it is the best effective means that have to find the meaning of the work in the social-historical background. This let the work to escape from the ethical argument, and protect to be covered with mysticism.

Depending on a few of textbooks, it can be seen to interpret the social-historical meaning broadly as reflecting the dream of the people about being upwardly mobile. Even if, it interprets the meaning of the work too broadly, it is hard to get the universal validity.

시조 형식의 현대성 再考<sup>1)</sup>

이희춘(부산대학교 국어교육과)

## &lt;차 례&gt;

1. 서론
2. 시조 형식의 구조
3. 정형성의 한계란 있는 것인가
4. 결론

## 1. 서론

시조는 우리 고유의 정형시이다. 시조 형식을 정의하는 요점은 ‘정형성(定型性)’이라는 말에 있다. 정형은 일정한 기준에 의한 규범적 형식이 조건적으로 주어져 있다는 의미이고 이 점을 간과하면 정형의 약속에서 벗어난다는 의미이다. 비록 거기에 다소간의 융통성이 주어져 있다고는 해도 정형의 정의는 결코 벗어날 수 없다. 다만 정형에서 벗어난 변형이나 파격이 무엇을 뜻하는가는 연구자에 따른 약간의 견해 차이는 있을 수 있다. 또 우리가 정형시라고 부를 때 그 정형성의 의미는 어디까지나 형식의 선형을 강조하는 데 있으므로 시가 지닌 내용/의미의 문제는 이차적인 요소로 된다. 형식이 지닌 미덕을 언제나 일차적으로 염두에 두고 존중하는 것이다. 그러므로 시조의 경우는 형식이 곧 내용이고, 내용이 곧 형식이라 부를 수 있다. 절제된 형식 자체의 강조가 곧 내용과 분리되지 않는 까닭이다.

그런데 우리 시조에 있어 운율 혹은 율격의 문제는 아직도 연원에 대한 논의가 분분하고, 실제 창작현장을 통해 드러나는 형식의 문제는 이론적 논의의 분분한 사정만큼이나 다양성을 보이고 있는 것이 현실이다. 시조와 자유시의 경계 자체의 설정이 구분 불가능할 정도로 오늘의 시조는 자유시의 시형식을 무한추수하는 경향을 띠고 있는 것이 현실이다. 이는 비정형화가 거의 시조창작의 상식이 될 정도로 빈번하게 목격되는 현상이다. 본고는 시조 형식이 실제 창작현장에서 드러내고 있는 다양한 변주현상을 고찰함으로써 정형시로서의 우리 시조가 나아가야 할 바를 재점검하고 반성하는 기회로 삼고자 하는 것이 이 글의 주된 목적이다.

## 2. 시조 형식의 구조

시조는 3장 육구의 형식을 취한다. 하나의 장은 네 음보로 되고, 다시 두 개의 음보가 하나의 짝을 이루어 구로 되고 이 구는 한 단위의 음보율이 된다. 이 경우 구(句)는 하나의

1) 이 논문은 부산대학교 자유과제 학술연구비(2년)에 의하여 연구되었음.

형식단위인 동시에 의미단위이다. 구는 한 장을 분화한 것이기 때문에 이때 분화된 단위를 우리는 내구/안쪽, 외구/바깥쪽이라 이른다. 이때 각 구의 음보의 값은 등가적인 동시에 등시성을 지닌다. 한 수의 시조는 여섯 구의 형식을 갖게 된다. 이것이 이른바 구별배행시조이다. 그런데, 각 음보와 음보 사이에는 짧은 휴지가 있고, 구와 구 사이에는 중간휴지가 주어지고, 행과 행 사이에는 좀 더 긴 중간휴지, 그리고 연과 연 사이에는 앞서의 경우들보다 더 긴 휴지가 주어진다. 이러한 각각의 휴지는 형식단위가 동시에 하나의 의미단위가 되기 때문에 휴지 자체가 통사적인 긴장과도 관련된다.

한편, 구성원리에 있어서는 기본형으로서의 육구체설이 중심을 이루나 이외에도, 팔구체설, 십이구체설 등의 견해가 더 있다. 육구체 형식은 시조의 고유 형식을 음수율로 파악한 조운제에 의해서 본격 제기(조운제, 한국시가연구, 을유문화사, 1994 중판, p.172)되었다.

[예1] 조운제의 육구체 형식

(초장) 3 4 4(3) 4

(중장) 3 4 4(3) 4

(종장) 3 5 4 3

[예1]은 우리가 알고 있는 시조의 기본형식이 이에서 비롯되었음을 보여준다. 다만 초·중장의 외구 첫 음보의 경우, 전통적 형식 3(4)가 여기서는 4(3)의 자수로 된 점만이 다를 뿐 대동소이하다. 이 경우, 각 구와 음절수는 신축성이 주어지나 한두 자 정도의 여유에 그치고, 각 음보와 구는 형식단위 자체가 의미단위 구실을 하는 까닭에 또 다시 분절되지는 않는다. 상이한 휴지단위는 각기 고유의 형식이 주는 율격적 긴장관계 속에서 의미를 생성하므로 보이지 않는 음악성이 부여된다. 이 그림이 주는 의의는 무엇보다 시조의 기본형식을 음수율에서 찾았다는 것이 특징적이라 할 것이다.

팔구체 형식은 이병기에 의해서 제기(이병기, 가람문선, 신구문화사, 1966, p.252)되었다.

[예2] 이병기의 팔구체 형식

(초장) 1 (6자~9자) 2 (6자~9자)

(중장) 1 (5자~8자) 2 (6자~9자)

(종장) 1 (3자) 2 (5자~8자) 3 (4·5자) 4 (3·4자)

이 분류의 특징은 종장을 네 구로 나누어 각기 독립성을 부여한 데 있다. 초장·중장과 달리 종장은 각 음보가 저마다의 변별성을 갖고 있다고 생각하여 한 음보를 하나의 독립구로 보고 각 구의 음수율을 구체화시켰다. 초·중장의 경우에 있어서도 각 구의 첫머리는 음수율이 각기 한두 자씩 적은데 이는 통계상의 자료 수치에서 얻은 결과이다. 이은상의 경우(이은상, 시조단형추이, 동아일보 1928년 4월 28일자)는 이보다 복잡하다.

[예3] 이은상의 십이구체 형식

(초장) 1구 2~5 2구 2~6 3구 2~5 4구 4~6

(중장) 1구 1~5 2구 4~6 3구 2~5 4구 4~6

(종장) 1구 3 2구 5~8 3구 2~5 4구 3~4



[예3]의 경우는 각 음보 자체에 모두 일관되게 독립성을 부여하였다. [예1·2·3]으로 보면 시조는 정형시임에도 불구하고 상당히 많은 변형형식과 이에 따른 융통성(신축성)을 풍부하게 지닌 시형식임을 이로서 알 수 있다. 정형시의 융통성 문제는 아마도 우리 시조가 가장 대표적인 양식이 아닌가 한다. 오언·칠언 등의 중국시에서는 말할 것도 없고, 하이쿠나 와카 같은 일본시의 경우에 있어서도 시조처럼 다수한 변형성을 허용하고 있지는 않다. 이는 우리 민족성이나 한글의 특수성에 기인하는 것으로 파악된다. 그러면 구체적인 작품의 예를 들어가면서 변형성의 확장문제에 대해 살펴보고자 한다.

### 3. 정형성의 한계란 있는 것인가

정형시에 있어 운율이란 대개 음성률, 음위률, 음수율의 세 갈래로 나누어 생각할 수 있다. 우리 시조의 경우, 음성률이나 음위률의 문제는 한글의 언어 특성상 선명히 다를 수 없는 난점이 있다. 남은 것은 음수율인데 이 역시 연구자마다 서로의 주장점이 매우 다르다. 한 수의 시조를 두고 자수율을 기준으로 다를 때, 이미 우리가 아는 바와 같이 그 형식은 다음과 같다.

[예4]

(초장) 3 . 4 ∨ 3(4) · 4 |

(중장) 3 · 4 ∨ 3(4) · 4 |

(종장) 3 · 5 ∨ 4 · 3 |

\* · : 짧은 휴지

∨ : 중간 휴지

| : 긴 휴지

이것은 이미 [예1]에서 본 대표적인 정격인데, 여기에 만일 구와 구 사이에 약간의 휴지를 인정하여 내구(안쪽)와 외구(바깥쪽)로 각각 구별하게 되면 다음과 같이 된다. 이 점은 위의 그림과 별로 다를 것이 없으나, 구와 구 사이의 휴지를 한층 더 의식하게 됨으로써 각각의 구에 독립성을 부여하게 되면 이를 바탕으로 행같이한 구별배행의 방식으로 나아가는 단초를 마련하게 된다. 다음의 그림이 그것이다.

[예5]

(초장) 3    4

3(4) 4

(중장) 3    4

3(4) 4

(종장) 3    5

4    3

이것은 기본형에서 내구와 외구에 각기 독립성을 부여하고 그에 따라 이를 다시 별행으로 행같이 하여 배열방식만 다르게 한 것일 뿐 큰 차이는 없다. 기본형의 3장 3행이 3장 6

행으로 분화되어 구별배행시조가 된 것이다. 그러나 이 같은 구의 독립은 이것이 계기가 되어 시조형식의 무한변형이라는 빌미를 제공하는 단초가 되었다는 점에서 중요한 의미를 담고 있다고 하겠다.

[예6]

(초장) 3 4  
3(4) 4

(중장) 3 4  
3(4) 4

(종장) 3 5  
4 3

[예6]은 [예5]의 그림에서 또 다시 각 장을 한 연으로 삼아 독립성을 부여하였다. 그러나 [예 1~5]에서 본 바와 같이 시조 한 수는 곧 한 연이라는 공식에서 탈피하여 [예6]에서는 시조의 각 장을 각기 한 연으로 분화시켰으므로 시조 한 수가 담고 있던 1연의 의미가 3연으로 확장되었다. 이 같은 분장이나 분련의 의미는 곧, 셈과 휴지의 길이 및 구와 구의 독립성, 그리고 음보 자체의 변형 등에 있다고 생각된다. 그러나 보다 중요한 것은 현대에 가까워올수록 시조의 분장, 분련, 분행이 지닌 내적 의미가, 자유시가 지닌 분방성과 형식의 자유로움을 시조가 본받아야 할 미덕으로 간주하고 있는 듯이 보인다는 점에 있다. 이는 곧 시조의 형식이 주는 지나친 억압과 제약성에서 탈피하여 형식으로부터의 최대치의 탈출을 시조가 동경하고 있다는 의미이고, 이것은 바꿔 말해 분방성의 미덕의 결여 곧 시조가 지닌 정형시로서의 한계성을 무의식 가운데 불편함으로 여긴다는 의미이며, 나아가 시조의 변형성이 주류적 현상으로 변모해 간다는 사실은 곧 창작자 자신이 이미 이 점을 승인하는 결과라는 뜻도 된다. 자유시에의 최대치의 접근은 곧, 정형성으로부터의 최대치의 탈피로 직결되는 문제이다. 이로 하여 정형시로서의 형식적 범주가 많이 붕괴되었음을 인정하지 않을 수 없다.

[예7]

아홉 마당 열두 타작으로  
잔등을 후려쳐라

주름살 골을 따라  
갈가리 찢긴 한을

한평생  
돌다 지치면  
내 전신을 두들겨라

- 박영교의 「정」의 일절 -

이 시는 [예6]의 (종장) 3 5 / 4 3 에서 종장 첫 구를 재분구하여 독립행으로 잡아 다시 3/ 5/ 4 3으로 분구한 결과이다. 이 결과 자수의식은 기본형과 별반 다를 것이 없지

만, 분행된 결과로 3/5 사이의 휴지가 강조된 만큼 음보의식은 그만큼 파격된 것으로 보아야 한다. 각 음보 사이의 휴지보다는 행과 행 사이의 휴지의 길이가 길기 때문이다. 등가성, 등시성의 문제는 이로써 다시 훼손되었다.

[예8]

우리  
떨어지자  
굴참나무 열매처럼

굴참나무 열매처럼  
한 번 굴러  
떨어져

이듬해  
오종종하니  
살림 다시  
차리게

- 홍성란의 「한살이」의 일절-

상기한 [예8]을 자수로 재배열하면 다음과 같다.

(초장) 2  
4  
4 4

(중장) 4 4  
4  
3

(종장) 3  
5  
4  
3

자수의 문제도 없고, 음보의 문제도 충실하다고 말할 수 있다. 그러나 그 내면을 들여다보면 행갈이, 음보의 고유성, 휴지와 리듬 등에서 기본형으로부터 이미 많이 이탈되었음을 알 수 있다. 상기 예의 주된 요점은, 가능한 한 행갈이를 보다 빈번히 시도함으로써 자유시적 분방함에 많이 접근시키고 싶어 한다는 점에 있다.

[예9]

미순이 흰자위 빛 쫄레꽃

핀다  
핀다

맨드라미 벼슬 빛 빼꾸기

운다

운다

소나기 한 줄기 맞아라

사람아

가문 사람아

- 김일련의 「쫄레꽃 가뭄」의 전문 -

외견상으로는 자수의 파격이 거의 없는 정격의 시조이다. 그럼에도 불구하고 이것을 시조로 알아보는 데에는 이미 전문가적 식견이 요구된다. 행갈이와 연 나누기가 매우 분방하여 제약성을 극도로 피하고 싶어 하는 시라는 것을 한눈에 알 수 있다. 시조는 정형시인 까닭에 그 미덕 중의 으뜸은 리듬 곧 운율성의 확보와 음보의 규칙적인 가락이 주는 쾌감인 것으로 요컨대 일언하여 음악성이 자아내는 율격의 쾌감이 감상의 절반이다. 고시조와 달리 악보가 전제되지 않음에도 불구하고 굳이 정형시를 쓰는 이유도 이 리드미컬한 음악성의 요구에 있다고 할 것이다. 상기 인용시는 자수의 파격이 거의 없음에도 불구하고 그 내면을 들여다보면 음보가 주는 음악성이 거의 소멸되고 잦은 휴지와 쉼으로 인한 호흡의 단절이 감지됨을 알 수 있다. 예컨대, 위의 시는 1·2연이 초장이고, 3·4연이 중장이고, 5연이 종장이다. 그러나 시의 구조를 분석해 보면 정형성으로부터의 커다란 파격이 인지된다. 가령 초장의 경우를 검토해 보면, 초장 4음보 가운데 1연이 3음보, 2연이 나머지 1음보로 되어 있다. 시조의 한 장은 내구와 외구의 형식으로 되어 있는데, 위의 시는 외구 중 한 음보가 각각 1연의 끝부분과 2연으로 따로 분리되어 있어 이것이 하나의 짝이라는 인식에서 벌써 떠나 있음을 볼 수 있다. 더구나 외구의 두 번째 음보는 한 연으로의 독립성뿐 아니라 그마저도 한 음보가 ‘핀다 / 핀다’의 두 행으로 행갈이가 되어 있어 이것이 도무지 한 음보의 기능을 담당한다고는 도저히 볼 수 없다. 연의 구분으로 인한 휴지도 길거니와 행갈이로 인한 휴지 역시 운율에 커다란 장애가 되는 까닭이다. 여기에 이르러 정형시 본래의 음악성은 거의 대부분 소멸되었다. 그러니까 이런 유의 정형시는 꼼꼼히 따져보면 자수의 미덕을 여전히 잘 보존하고 있음에도 불구하고 내면적으로는 상단부분 정형시 본래의 속성이 거의 전부 제거되고 있는 것이다. 독특한 시행의 배열이 주는 참신성은 눈에 띄는 것이 사실이나 정형시 고유의 미덕은 많이 상실한 것을 이에서 볼 수 있다. 근원적으로 자유시의 속성에 많이 접근되어 있는 것이다. 이것은 시의 좋고 나쁨의 문제가 아니라 정형시 본연의 속성과 관련된 문제이기에 결코 단순한 문제가 아니다.

[예10]

가서 돌아오지 않는

흰 물거품, 느낌표 하나

썰물

밀물,

깎아세운

맥박 하나

심줄 하나

온 전신

다 타들어간 절정의 꽃

찰나와 영원

- 정운엽의 「삼교천 방조제에서」의 일절 -

이 시는 [예9]의 경우와 비교하면, 자수의 파격은 좀 더 이루어졌지만 분련 형식이 곧 하나의 장을 그대로 유지하고 있어 상기한 경우보다 시조로 인식하는 데는 시간이 걸리지 않는다. 2연의 경우, 2 / 2 / 4 / 4 / 4로 된 것이 중장인데, 한 음보를 다시 행같이하고 이를 다시 두 음절씩으로 각각 재분할함으로써 시조 본연의 운율을 찾기 매우 곤란하다. 3연의 경우도 마찬가지다. 종장이 3 / 5 4 / 5로 되어 있어, 전술한 바와 같이 외구가 분절현상을 보이고 있어 음보의 미덕이 소실되고 있다. 시적 분방성의 정신을 정형시의 운율적 속성의 정신보다 선행시킨 결과이다. [예10]의 경우 역시 얽매이지 않는 시적 자유의 구사에 있음은 물론이다.

[예11]

솔뚜껑 손잡이 같네

오름 위에 돌은 무덤

노루귀 너도바람꽃 얼음새꽃 까치무릇

솔뚜껑 여닫는 사이 쇳물 끓는 봄이 오네

그런 봄 그런 오후

바람 안 나면 사람이라

장다리꽃 담 넘어 수작하는 어느 올레

지나다 바람결에도 슬쩍 한 번

묻는 말

“셔?”

그러네, 제주에선 소리보다 바람이 빨라

“안에 계셔?” 그 말조차 다 흘리고 지워져

마지막 겨우 당도한

고백 같은

그 말

“셔?”

- 오승철의 「셔?」의 전문 -

[예11] 역시 매우 독창적인 시 형식을 구사한 경우다. 내용도 참신하고 신선하다. 그럼에도 불구하고 이 시 역시 자유시에의 동경이 그 내면에 크게 자리하고 있음을 본다. 1연은 무어라고 말할 것도 없이 시조의 기본정신을 잘 구비하고 있다. 여기서도 문체는 2·3연의 종장이다. 2연의 종장은 3 5 4 / 3 / 1(물음표를 글자수에 넣으면 2이다)로 3행으로 처리하였고, 3연의 종장은 3 5 / 4 / 2 / 1로 4행으로 처리하였음을 볼 수 있다. [예10]에서 목격했던 점을 여기서도 볼 수 있다. 특히 3 5 4 3 중 마지막 음보인 3을, 2연에서는 3 /

1로, 3연에서는 2 / 1로 각각 다시 행같이하였다. 여기에 이르러 우리는 자수를 억지로 논의할 수는 있으나 이미 음보나 율격을 운위할 수는 없게 되었다. 시조형식의 비틀기가 자유시의 정신에 온전히 묻혀버린 결과이다.

## [예12]

진박새 머리 위에 하늘이 내려온다.  
 눈부신 탁나무발 어마하게 가꾸어져  
 우리가 잠든 사이에  
 뜬 전지(全紙)  
 내  
 러  
 온  
 다.

- 서벌의 「전지(全紙)로 하늘이 내려」의 일절 -

초·중장은 정격이다. 종장의 경우, 자수를 존중하려는 의식은 뚜렷하지만, 그보다는 파격의 정신이 시행을 압도하고 있다. 종장이 3 5 / 3 / 1 / 1 / 1 / 1로 되어 있다. 특히 마지막 4행이 모두 각각 한 음절씩 한 시행을 보이고 있어 독특하다. 이 경우는 하늘이 지상으로 내려오는 모양을 마치 한 점씩 내리는 눈발모양으로 글자배열을 통해 형상화한 것인데, 앞서 게재한 시의 경우보다 그 파격적 정신이 한층 강하게 나타나 있음을 볼 수 있다.

## [예13]

대구시 동구 도동 산 백팔십 번지 비탈엔  
 측백나무 군락이 강한 향기로 말한다. 아, 하고 올려다보면  
 그 하늘 맛 참 파래.

- 문인수의 「하늘 맛을 알아?」의 일절 -

## [예14]

꽃 잡고 길을 묻고 꽃 잡고 길을 묻는, 나비 자국엔 나비 애, 그 고요가 움직이네.

내 친구, 친구의 집은 어디인가, 또 묻네.

- 문인수의 「목소리」의 전문 -

[예13][예14]는 모두 문인수의 시이다. 이 시인은 자유시를 쓰는 분이지만 드물게 쓰는 좋은 시조들을 여기서도 본다. [예13]의 경우는, 초장은 존중되었으나 중장과 종장이 뒤엉켜 있다. 즉, 중장의 말미에 종장의 일부분이 합세해 있고, 나머지 종장의 외구는 분행되어 따로 한 행을 이루고 있다. [예14]의 경우는 초장과 중장이 한 행 속에 진행된 결과 한 행이면서 한 연인 시행이 불가피하게 매우 길어졌다. 상기한 두 편의 예에서 보는 바는, 분연의 방식도 특이할뿐더러 굳이 행같이나 분연에 크게 신경 쓰지 않겠다는 정신이 강하게 내재되어 있다고 하겠다.

## [예15]

붉은

고추를 먹은  
잠자리 한 마리가

억 년 고인들에 슬그머니 앉는 찰나  
바위가 우지끈 하고  
부서질 듯  
환한

고요

- 이종문의 「고요」의 전문 -

[예15]의 경우, 이것이 시조형식을 취하고 있음을 쉽게 알 수 없도록 되어 있다. 역시 분방성과 자유로움의 추구가 시형식을 압도하고 있기 때문이다. 구조는 이렇다.

(초장)            2  
                     5  
                     3 4

(중장/종장)    2 4 4 4  
                     3 5  
                     4  
                     2  
  
                     2

초장은 비교적 존중되었으나 내구가 각각 한 음보씩 분행되어 있고, 중장·종장은 동일한 연 속에 혼재되었으면서 한편으로 종장은 두 연에 걸쳐 각기 나뉘어 있다. 종장의 경우만을 살핀다면, 3 5 / 4 / 2 // 2로 분화되어 있다. 특히 종장의 마지막 한 음보가 2//2로 분연되어 있음이 주목된다. 이 역시 여기에서 우리가 시적 운율이나 음보를 논할 수는 없다. 이미 이것은 자유시나 다름없다. 그저 형식만을 시조에 기대고 있을 뿐이다.

#### 4. 결론

시조는 아무리 진화한다 해도 정형시이다. 그 속성을 거스를 수는 없다. 속성을 단념하는 순간 시조는 이미 시조가 아니게 된다. 그 점이 바로 시조의 미덕이자 구속이다. 바꿔 말해 구속 그 자체가 미덕이다. 정형시의 본질은 그 운율의 어떠함에 있다. 내용은 운율에 절로 따라온다. 운율이란 음악성의 다른 이름이다. 자유시나 시조냐를 두고 논할 수는 없다. 모두 시이다. 그렇지만 우리가 장르상 산문성과 정형성을 따로 구분하는 바에는 산문시는 산문적 정신에 충실해야 하고, 정형시는 어디까지나 그 본연의 운문성의 정신에 기초하여 제작해야 마땅하다. 그러나 현대시조에 이르러 이 두 경계선은 사실상 붕괴되었다는 것이 필자의 판단이다. 혹자는 시조가 비록 정형시이기는 하나, 정형성을 어떤 형태로든 인지한 후에 이를 존중하는 범위 내에서 시조가 자유시에 접근하는 현상을 어떤 형식으로 드러내든

무슨 상관이겠느냐고 할지 모르겠으나 이는 시조 본연의 시 정신에 어긋난다는 것이 필자의 주장이다. 형식에 주어지는 신축성의 범위가 거의 무제한적이 되기에 이르러서는 시조는 이미 시조 고유의 정신을 이탈하고 있는 것이다. 정형시는 정형의 범주 안에 간혀 있어도 품위를 발한다. 구속적인 범주 자체가 곧 아름다움이다. 자유시가 갖지 못한 그 나름으로의 미덕을 시조는 충분히 지니고 있기 때문이다. 자유시에의 최대치의 접근방식만이 독창성의 기준일 필요는 없다. 주지하는 바와 같이 시조의 경우는 내용은 말할 나위도 없는 것이겠지만 그 형식이 자아내는 운율적 미감을 도외시하게 되면 정형시 본래의 미덕을 상실하게 된다. 이 점이 시조가 자유시와 변별성을 갖는 이유이다.

상기한 진술을 통해 볼 때, 현대시조는 대략 다음 세 가지가 문제점으로 지적될 수 있다. 첫째, 각 음보나 구에 배당된 신축성(유통성)의 부여가 시조형식 파괴의 주된 이유로 작용하고 있다는 점이고, 둘째, 그로 인해 자유시적 분방성을 최대한 얻고자 하는 노력이 의식적으로 시도된다는 점이고, 셋째는 앞서의 두 결과로 나타나는 운율의 심각한 파괴현상이다. 이 셋은 상호관련되어 있다. 운율의 파괴현상은 잦은 행갈이와 빈번한 연갈이라는 두 가지 현상으로 나타나는 것이 일반적이다. 빈번한 행갈이와 연갈이로 인해 잦은 휴지 현상이 초래되고 그 결과 음보의 파괴와 율격의 이탈현상이 초래되어 이미 정형시 본래의 음악성은 거의 사라지게 되었다. 그 원인은 시조가 지닌 정격의 미덕을 기피하는 데 기인한다. 그로 말미암아 시적 자유가 주어진 자유시에의 최대한의 접근과 지향이라는 오늘의 현상을 초래하게 되었다. 여기에는 물론 현대적 정신이 산문적 자율성에 우위를 두고 있다는 시대적 흐름과도 결코 무관하지 않은 것으로 본다. 그렇다 하더라도 운율성의 상실은 이미 정형시의 단념을 뜻하는 것이 된다 아니할 수 없다. 이 결과 오늘날 정형시의 속성으로 남아 있는 것은 다만 궁색한 변명처럼 된 자수개념의 허약한 잔존뿐이다. 시적 분방성의 정신을 정형시의 운율적 속성의 정신보다 선행시킨 결과이다. 굳이 형식적 구속이 부담스럽다면 자유시를 쓰는 수밖에 없다. 분방성이 독창성을 빌미 삼아 율격의 무한파괴로 이어진다는 것은 결코 시조의 지향점이 될 수는 없을 것이다. 이 시점에서 시조형식의 반성이 요구되는 소이다.



참고문헌

- 강영미 이병기의 시조론과 창작의 실제, 민족문학사연구 15. 1999.
- 김근수 시조연구, 청록출판사, 1979.
- 김대행, 시조유형론, 이화여대출판부, 1986.
- 문인수, 유심, 2012년 3.4월호.
- 박미영, 시행과 문장의 관계를 통해 본 시조의 형식, 한국정신문화연구원, 1983.
- 송정란 한국시조시학의 탐색, 문학아카데미. 2003.
- 오승철, 가슴으로 읽는 시조 조선일보 2012년 5월 1일자 34면.
- 이병기, 가람문선, 신구문화사. 1966.
- 이병기, 가람문선, 삼중당, 1976.
- 민병도. 문무학 편저, 차라리 절망을 배워, 이호우 시조전집, 그루출판사, 1992.
- 홍성란, 따뜻한 슬픔, 책만드는집, 2003.
- (편), 중앙시조대상 수상작품집, 책만드는집, 2004.

<Abstract>

A Reconsideration of Modernity in the Sijo's Pattern

Lee Hechoon(Pusan National Univ.)

It could probably be pointed out such three problems in Modern Sijo(Korean Poem) as:

First, given flexibility to each metrical unit or phrase become the cause of its pattern destruction. Second, it makes an effort to gain an unrestraint style in the free verse on purpose. Third, there happens a destruction in rules of versification.

It generally turns up in two types of cases like frequent line-change and continual stanza-change. It causes frequent pauses, and the result leads to destruction of metrical unit and breakaway from rules of versification. It results in disappearing of the original musicality in rhymed verses. It comes from avoiding the strong point in Sijo's regular pattern. That has caused the present situation of optimizing an approach and an aim to the poetic licence of free verses.

As a result, there has been left just the weak remain of numeral concept like an excuse in the quality of the rhymed verse today. The reason is that the poetic unrestraint has preceded the metrical quality of rhymed verse. If the formal confinement is burdened, there is no other way but free verse. It would not be supported by leading to unlimited destruction of metre in the poetic unrestraint using creativity as an excuse. That is why now it is demanded to reflect on the pattern of Sijo.

# 악기 연주동사 의미 연구

## -타다, 불다, 치다를 중심으로-

조일영(한국교원대학교)

### <차 례>

1. 머리말
2. 연주동사의 기본의미와 확대의미
3. 연주동사의 종류와 의미
  - 3.1 현악기류
  - 3.2 타악기류
  - 3.3 관악기류
4. 맺음말

## 1. 머리말

인간언어의 근본적인 특성 중의 하나인 다의성은 여러 가지 요인에 의해 발생되는데 S. Ullmann은 다섯가지 요인을 제시한 바 있다. 즉 적용의 전이, 사회환경의 특수화, 비유적 언어, 동음어의 재해석, 외국어의 영향 등이 그것이다(1962: 159-167). 이 중에서 본고에서는 주로 적용의 전이에 의해 발생하는 다의성에 대해 논의하고자 한다. 이들 단어들이 다의성을 가지게 되는 경우, 유연성이 유지되는 상태에서는 문제가 크지 않지만 유연성이 약해질 때는 직관적으로 의미 간의 유사성 또는 관련성을 추적하는데 어려움이 생기게 된다. 그렇게 되는 과정을 추적해 볼 때 동일한 의미범주로 묶여지는 단어들 간에는 공통적인 의미 속성이 의미분화의 경계점이 될 것이라는 추측을 할 수 있다. 따라서 이런 의미분화의 경계에 대한 인식이 다양하고 체계적이 되면 한국어 어휘의미에 대한 교육면에서 긍정적인 효과를 기대할 수 있으리라고 생각한다.

이 연구에서는 한국어의 악기연주동사 간의 관련성을 검토하고 연주동작의 의미를 획득하는 과정에 대해 의미론적 고찰을 함으로써 어휘소들의 범주형성 양상에 대하여 살피고자 한다. 이를 위하여 해당 동사들의 기본의미와 확대된 의미의 비교를 통하여 의미의 확대과정을 살피고 확장의미의 의미범주에 해당하는 동사들에 대하여 의미적 관련성을 점검하도록 하겠다.

## 2. 기본의미와 확대의미

악기 연주동사는 기본적으로 악기를 이용하여 소리를 내는 동작을 표현하는 동사로서

주로 악기의 면이나 선이나 좁은 공간을 진동시키는 동작을 표현한다. 그런데 단순히 소리를 내는데 그치지 않고 특정행위의 반복을 통해 음악적 의미를 획득할 때 [演奏]의 의미를 보유하게 된다. 이와 관련하여 주목할 것은 한국어에서 ‘놀다’의 의미를 형성하는 의미소 [戲]이다.

(1) 영호는 피아노를 치고 철수는 나팔을 불고 민희는 거문고를 탔다.

위의 예문에서 사용된 ‘치다, 불다, 타다’는 기본적으로 타동사로서 주체의 행동의 영향이 미치는 대상은 각각의 악기들이다. 그런데 이들 동사들이 가지는 기본의미로서는 악기 연주행위의 의미를 드러낼 수 없다. 즉 단순히 ‘악기를 치-’는 일차적 행위로서는 ‘악기를 연주하’는 이차적 의미를 끌어낼 수 없다. 이와 같은 경우는 다른 ‘불다’, ‘타다’의 경우에도 적용된다.

관악기의 경우 해당되는 연주동사는 ‘불다’이고 현악기의 경우는 ‘타다’이다. 그리고 타악기의 경우는 ‘치다’이다. 그리고 이들 동사는 해당악기를 목적으로 요구하는 타동사이며 그 동작의 영향이 미치는 대상이 악기들이 된다.

이들 동사들이 요구하는 논항구조는 다음과 같다.

(2) X가 Y를 치다/타다/켜다/불다,의 경우

X가 Y를 Z로 치다

X: 유정명사

Y: 무정명사(악기)

Z: 무정명사(도구/수단)

위와 같은 구조에서 벗어나면 비문의 관정을 받을 것이다. 그래서 아래의 예를 보면 특별한 상황맥락에서가 아니면 위의 구조가 일반적이다.

(3) \*바위가 가야금을 탄다/친다/분다.

위에서 서술어가 동작동사이므로 무생물이 동작의 주체로서 허용되지 않는 것은 우리의 인지과정에서 허용되지 않기 때문이다.

이런 연주동사는 그 출발이 악기를 연주하기 위한 기본 동작들로부터 의미가 시작되며 이런 동작동사가 악기를 대상으로 하는 의미층위에서는 [연주]의 의미로 투사된다.

이런 현상은 ‘불다’, ‘타다’, ‘치다’에 공통적인 현상이다. 따라서 악기연주동사는 각 동사의 일차적 의미보다는 2차적 의미로서 악기 연주의 상황에서 악기를 대상으로 사용되는 현상을 보인다. 그리고 이들 악기 연주동사는 일반적인 동작동사 ‘치다’, ‘타다’, ‘불다’ 등의 하위어로서 동작의 대상이 악기일 때 형성되는 층위의 동사들이다.

해당 동사들의 의미를 분석해 보면 동일한 형태에 여러 의미가 관련되어 있는 다의어의 양상을 보이는데 다음에서 구체적으로 그 의미를 짚어보기로 한다.

가장 기본적인 의미는 해당 동사의 가장 단순한 동작을 표현할 때 드러난다. 즉 ‘타다’의 경우는 대상악기의 줄을 통기거나 흔들어서 소리를 내는 동작으로 [彈]이 기본의미이다.<sup>1)</sup> 현대국어 ‘타다’와 관련 있어 보이는 중세국어 자료는 ‘뜨다’, ‘뵈다’, ‘썩다’ 등이 보

이는데 예를 들면 다음과 같다.

(4)

- ①寶位 트실 느지르샷다(酒是寶位將登之祥<龍飛御天歌100>
- ②흔 물 트고 ᄃ술 브르물 좇낏다(匹馬逐秋風)<杜초八38>
- ③거문고 쁘고 하늘과 싸홀 보더라(彈琴視天壤)<杜초二十四38>
- ④비를 쁘고 ᄃ스물 싸허내야<月印釋譜二十三73>
- ⑤도적이 건져내여 비를 쁘니라(賊拯出刳腹)<東國新續三綱行實圖烈四12>
- ⑥내 모로매 쁘노라(自須彈)<杜詩諺解 重刊本十一>

위의 예에서 (4)④‘비를 쁘고’는 ‘쪼개다’의 의미이고 (4)③‘거문고 쁘고’와 (4)⑥‘쁘노라’는 ‘彈’의 의미이다.<sup>2)</sup>

‘불다’의 경우도 일반적인 자연 현상인 공기의 흐름을 지칭하는 경우는 자동사이므로 여기에 해당하지 않지만 동물이 특정 대상에 대하여 바람을 불어넣는 동작을 의미하는 경우는 타동사로서 ‘입으로 어떤 물체에 바람을 부는’ [吹]의 의미를 포함하고 있다.<sup>3)</sup> 중세국어에서는 ‘:불다’의 형태로

(5)

- ①ᄃ술 브르미 嫋嫋히 江漢을 부느니(秋風嫋嫋吹江漢)<杜詩諺解初刊八14> [吹]
- ②簫는 효근 대를 엇거 부는 거시라<釋譜詳節十三> [吹奏]

의 예가 보인다. (5)②가 연주동사에 해당한다.

‘치다’의 경우 어떤 대상을 특정 도구나 수단으로 치는 동작에 해당하는 것이 ‘치다’의 기본의미 [打]이다.<sup>4)</sup> 중세국어자료로서

1) 국어사전(국립국어연구원 표준국어대사전)에서 동사 ‘타다’의 의미는 11개의 표제어로 정리되어 있다. 이 중에서 연주동사와 관련 있는 것들만 추리면 다음과 같은 경우가 해당할 것이다.

-타다2: ①탈 것이나 짐승의 등 따위에 몸을 엮다. ② 1) 도로, 줄, 사, 나무, 바위 따위를 밟고 오르거나 그것을 따라 지나가다 2) 어떤 조건이나 시간, 기회 등을 이용하다. 3) 바람이나 물결, 전파 따위에 실려 퍼지다 4) 바닥이나 미끄러운 곳에서 어떤 기구를 이용하여 달리다 5) 그네나 시소 따위의 놀이 기구에 몸을 싣고 앞뒤로, 위아래로 또는 원을 그리며 움직인다. 6) 의거하는 계통, 질서나 선을 밟다.

-타다5: ①박 따위를 툭 같은 기구를 써서 밀었다 당겼다 하여 갈라지게 하다. ②줄이나 끈을 내어 두 쪽으로 나누다. ③ 콩, 팥 따위를 맷돌에 갈아서 알알이 쪼개다.

-타다6: 악기의 줄을 통기거나 건반을 눌러 소리를 내다.

-타다10: ‘가르다’의 방언(경북)

이 중에서 연주동사의 경우와 직접 관련이 있는 경우는 ‘타다6’이나 ‘타다2’와 ‘타다5’도 관련되는 의미이다.

2) ‘타다6’은 다음과 같은 표기변화가 있었다. 타다- 동(타) 악기를 튕겨 소리를 내다 [어원 미상. 변화 쁘다(월석 8:40)>쁘다(두해 중 11:8)>뜨다(박신1:6)>타다]

3) 표준국어 대사전에서 ‘불다’의 의미규정은

불다1의 ‘[3](..을) ①입을 오무리고 날숨을 내어 보내어, 입김을 내거나 바람을 일으키다. ②입술을 좁게 오무리고 그 사이로 숨을 내쉬어 소리를 내다. ④관악기를 입에 대고 숨을 내쉬어 소리를 내다.’ 등이 관련되는 의미들이다.

4) 국어사전에서는 ‘치다’의 뜻풀이 중에서 ‘치다2’에 해당하는 ‘①손이나 손에 든 물건이 세게 닿거나 부딪게 하

(6)

- ① 채 쳐(鞭)<杜詩諺解重刊十二10>[打]  
 ② 마르 흔혀 치다(橫擊)<漢清文鑑110c>[打]  
 ③ 뽇 터 사르물 모도오딕<釋譜詳節六28>[打擊]

등의 예가 있는데 이 중에서 연주동사에 직접 관련되는 경우는 (6)의 ③‘뽇 터’이다.

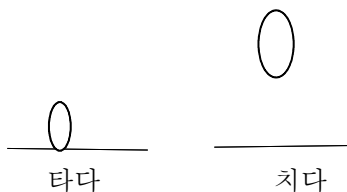
그런데 이들 연주동사는 악기의 종류에 따라 동사가 고정되어 있는 것 같지만 실제로 악기에 작용하는 구체적인 동작과 관련되어 있음을 알 수 있다.

예를 들면 현악기는 한국어에서 ‘타다’나 ‘켜다’의 동사가 쓰이는 것이 일반적인데 기타의 경우는 ‘치다’가 쓰인다. 또 건반악기인 피아노의 경우도 피아노 현을 울려서 소리 내지만 먼저 건반을 두드리는데 초점이 주어져 ‘치다’가 쓰인다. 한편 바이올린이나 첼로 같이 현과 현을 맞대어 문지르는 현악기에는 동사 ‘켜다’가 쓰이는데 국악기의 경우도 해금이나 아쟁 같은 경우 ‘켜다’가 사용된다.

기타의 경우, 가야금이나 거문고처럼 왼손으로 현을 짚고 오른 손으로 현을 통기거나 뜯는 동작을 하는데 거문고는 술대를 사용하여 현을 통기고 기타와 가야금은 손가락으로 현을 통기는 것이 다른 점이다. 같은 동작으로 현을 통기거나 뜯는데 각기 다른 동사로 연주 동작을 표현하는 것은 어떤 이유가 있을 것으로 생각된다.

이런 현상을 인지적 관점으로 설명한다면 사물과의 관계에서 대상악기와 접촉하는 부위에 대한 활성화 지역의 차이에 따라 세밀하게 구분하는 언어현상이라고 말할 수 있다. 거문고나 가야금을 연주할 때 연주자와 악기 간의 관계서술이 연주동사라고 하면 악기 전체에서 활성화되는 지역은 왼손이 현과 닿는 부분이 된다. 즉 연주동작에서 악기는 지표가 되고 연주자의 몸이 탄도체가 되는데 그 중에서 왼손가락과 현이 활성화 지역이 되는 것이다. 그러므로 ‘거문고를 연주한다’는 것은 탄도체인 연주자의 몸이 지표인 거문고에 전체적으로 접촉되는 것이고 ‘거문고를 탄다’는 표현은 ‘타다’ 서술어에 잠재되어 있는 연주자의 손가락이 거문고의 선에 닿아 있는 모습이 된다. 그런데 만약 거문고를 ‘뜯는다’는 표현을 한다면 손이 닿아 있는 상태에서 ‘탄다’의 세부적인 표현이 된다. 그래서 거문고나 가야금은 ‘치다’는 표현이 어색하게 되지만 기타의 경우는 같은 동작이지만 오른 손의 동작이 일시적으로 닿았다 떨어지는 모습이 부각된다. 이를 그림으로 표시하면 다음과 같다.

(7)

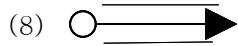


위의 (7)에서 선으로 표시된 악기가 위의 개체 연주자의 손과 붙어 있는 것은 ‘타다’의

다’와 ②‘손이나 물건 따위를 부딪쳐 소리 나게 하다’의 풀이가 여기서 논의되는 의미에 가장 관련이 깊은 것으로 생각된다. 이외에 ‘③손이나 손에 든 물건으로 물체를 부딪게 하는 놀이나 운동을 하다.’도 관련이 있으나 2차적인 의미에 해당하는 것으로 보인다.

모습이고 떨어져 있는 것은 ‘치다’의 모습이다.

그러므로 거문고와 가야금의 현이 부각되는 것이지만 표현상에서는 ‘거문고를 타다’거나 ‘가야금을 타다’고 하게 되는 것이다. 따라서 ‘타다’의 의미 중 1차적으로 ‘어떤 행동주가 어떤 대상에 대하여 위에서 누르’는 동작을 표현하는 것이다. 한편 ‘치다’의 경우는 행동주가 어떤 도구나 손을 이용하여 면이나 선에 순간적으로 닿았다가 떨어지는 동작을 나타내며, ‘불다’의 경우는 입을 도구로 사용하여 특정한 공간 안에 바람을 지속적으로 불어넣는 동작을 하게 된다. 그림으로 표시하면 다음과 같다.



그래서 현악기 중에 ‘타다’의 의미로 표현되는 연주동작은 탄주(彈奏), ‘치다’의 의미로 표현되는 연주동작은 타주(打奏), ‘불다’의 의미로 표현되는 연주동작은 취주(吹奏)를 의미하게 된다. 이들 의미들은 그 소리를 내는 원천이 각각 손(手)과 줄(弓), 입(口)으로서 한자에 부수로 제시되어 있는 것과 같다.

### 3. 연주동사의 종류와 의미

악기의 형태에 따라 현악기와 관련된 연주동사는 ‘타다, 켜다, 뜯다, 치다’로 타악기와 관련된 연주동사는 ‘치다, 두드리다, 울리다’ 관악기와 관련된 연주동사는 ‘불다’ 등이 있다. 다음의 예가 해당되는 예문들이다.

#### 3.1 현악기류

(10)

- ① 거문고를 타다.
- ② 가야금을 뜯다.
- ③ 기타를 치다.
- ④ 해금을 켜다.

현악기의 몸체 중 ‘타다’ 동사로 표현되는 활성화 지역은 줄(絃)이다. 다른 지역은 참조점 혹은 배경으로 등장하게 된다. 실제로 현을 건드리는 것은 술대이지만 우리의 지각작용은 현에 집중된다. 악기의 나머지 부분은 참조점에 불과하다. 음의 변화를 일으키는 곳이 손이 닿는 곳이 되기 때문이다. 이때 (10)②의 현을 ‘뜯다’는 표현은 부분적인 동작을 인지할 때 활성화될 수 있는 부분이다. 왜냐하면 ‘뜯는다’는 동작은 현에 대고 있던 손가락으로 어떤 대상을 안에서 밖으로 뽑아내거나 잡아 빼내는 동작으로서 손가락 끝에 초점이 집중되기 때문이다. 한편 ‘치다’는 악기와 떨어진 상태에서 손가락으로 줄에 순간적인 힘을 가했다가 떼는 동작이기 때문에 (10)③의 기타는 ‘치다’로 표현한다. 한편 건반악기인 피아노의 경우에는 ‘치다’ 동사가 사용되는 반면, 같은 건반악기인 오르간의 경우 ‘타다’가 사용된다.

(11)

- ①첼수가 피아노를 친다.
- ②영희가 오르간을 탄다

앞에서 설명했듯이 피아노는 건반을 순간적으로 힘을 가하는 동작으로 소리를 내는 반면 오르간은 건반을 지속적으로 누르는 동작으로 소리를 내기 때문에 (10)①의 ‘타다’의 동사가 동일하게 쓰인다.

한편 (10)④에 쓰인 ‘켜다’의 경우 현악기는 동일하나 연주수단이 손이나 술대가 아니라 활을 사용한다는 점에서 차이가 있다. 국악기뿐만 아니라 서양악기에 대해서도 ‘켜다’를 사용하는데 이는 ‘타다’ (10)①②③의 의미와 관련이 있어 보인다. 즉 현을 누르는 동작은 ‘타다’와 같으나 활을 사용한다는 점이 다르지만 모두 접촉성 동사라는데 공통점이 있다.<sup>5)</sup> 왜냐하면 각주 1)에 제시한 바와 같이 사전에 제시된 ‘타다’의 뜻풀이 중 ‘타다5’의 의미도 대상물체에 접촉하여 힘을 가한다는 점에서는 같은 양상이기 때문이다. ‘줄을 타다’의 의미도 같은 설명이 가능하다. 한편 사전에 제시된 ‘켜다’의 뜻풀이 중 ‘켜다2’의 ②는 ‘줄을 대고 문질러는 행동’이 ‘켜다2’의 ①의 ‘나무를 세로로 톱질하여 쪼개다’의 의미와 통하는 부분이 있는 것 같다. 톱질하는 행동이 밀고 당기는 동작으로 이루어지기 때문이다. 또 ‘타다5’의 ‘눌러서 갈라지게 하는 동작’은 ‘켜다2’의 ‘당기는’ 동작과 관련 있고 이는 ‘썰다’와의 관련성을 생각할 수 있다. 칼로 무나 채소를 자를 때 썰다고 하는데 이는 톱으로 밀고 당기는 ‘목재를 켜는’ 동작과 유사하다. 그리고 비약적인 측면이 있지만 경상도 방언에서는 불을 켜는 것을 ‘쓴다’(點火)고 표현한다. 고어에서 불을 켜는 것을 ‘히려’로 표현한 기록이 있는데 구개음화현상으로 설명이 가능할 수도 있을 것으로 보인다.<sup>6)</sup> 그리고 불을 붙이는 일을 ‘불을 당긴다’고도 표현하는데 ‘켜다’와 ‘히려’와의 연관성을 생각해 볼 수 있으나 단순히 음상의 유사성에 의한 것일 수도 있어서 의미적 관련성은 좀 더 검토해보아야 할 것이다.

결과적으로 ‘타다’는 손을 도구로 하고 ‘켜다’는 활을 도구로 함에 있어서 차이가 있지만 현을 직접적으로 눌러 소리를 내며 활성지역이 동일하다는 점에서 유사성이 있다. 결국 [+선][+현진동][+지속][+접촉]의 특성이 공통적이라고 하겠다. 다만 기타의 경우는 [+지속]대신에 [+순간]으로 대체된다.

### 3.2 타악기류

타악기의 경우는 특정한 도구나 손으로 악기의 면이나 몸체에 순간적인 힘을 가함으로써 소리를 내는 동작을 표현하는 동사로 ‘치다’를 사용한다.

(12)

- ①북을 치다.
- ②대북을 두드리다.

5) 국어대사전에는 켜다2의 항목에 ‘①나무를 세로로 톱질하여 쪼개다. ②현악기의 줄을 활로 문질러 소리를 내다.’ 등이 해당되는 항목인데 필자는 켜다1 ‘불을 밝히거나 성냥따위로 불을 일으키다’도 관련성이 있지 않을까 추정한다.

6) 혀다: 켜다[點火] 등잔불 혀 오라(點)<朴通事諺解 重中 8>, 燈의 불 혀고<釋譜詳節 九30>

혀다 혀다[彈] 奚琴을 혀거를 드로라<樂章歌詞 靑山>

혀다[點火]의 경우 지금도 불을 당긴다고 표현한다.



위의 (12)의 ①은 [打]의 의미로서 일반적인 의미인데 (12)②는 (12)①보다 작은 어감과 함께 연속적인 동작을 표현함으로써 반복성의 의미를 드러낸다. (13)은 악기의 몸통을 치는 경우의 예이다.

(13)

- ① 트라이앵글을 치다.
- ② 편경을 울리다.

이들 타악기의 연주행위는 공통적으로 악기의 한 쪽 면이나 몸체를 순간적으로 가격하는 동작인데 현악기의 ‘켜다’와 달리 지속적인 접촉은 악기연주를 불가능하게 한다. 따라서 [+면][+면진동][+순간][+타격]의 특성을 보유한다.

### 3.3 관악기류

일반적으로 ‘불다’가 쓰이고 다른 악기와 달리 또 다른 유사한 연주동사가 없다<sup>7)</sup>.

(14)

- ① 피리를 불다
- ② 클라리넷을 분다.

‘불다’의 동사는 악기의 좁은 공간 가장자리에 입을 대고 바람을 불어넣는 동작을 표현하는 동사이며 타악기나 현악기와 마찬가지로 일정한 형식으로 지속성을 유지할 때 비로소 연주의 의미를 보유하게 된다. 따라서 ‘불다’의 연주동사는 [吹]의 의미를 기본으로 하고 [+공간][+공간진동][+지속][+바람]의 의미특성이 추출된다. 다른 타악기 연주동사나 현악기 연주동사에 비해 연주동작이 단순하다.

지금까지 악기들을 연주할 때 사용하는 구체적인 동사들을 의미 속성을 중심으로 검토해 보았다. 이들 동사들은 연주행위를 할 때 요구되는 기본 동작들을 표현하고 있으며 이들 동작들을 표현하는 동사들은 의미 확장을 거쳐서 ‘연주하다’의 의미로 통용된다. 즉 [吹], [打], [彈]의 기본의미에서 출발하여 2차적 의미로 ‘놀다’[戲]의 의미를 획득하면 [演奏]의 의미로 변환되어 원래의 의미에서 다의어의 상태로 남게 되는 공통된 양상을 보인다.

이들 동사들이 기본동작의미에서 [戲]의 의미를 획득하여 연주동사로 되는 것은 다른 스포츠 게임의 경우도 비슷한 양상을 보인다.

(15)

- ① 탁구를 하다/친다.
- ② 볼링을 하다/친다.

7) 불:다의 어원(김민수 편(1997) 「우리말 어원사전」에서 인용)

“불:다-동(자/타) 바람이 어느 방향으로 움직이다. 입을 오므리고 날숨을 세계 내어 보내다.[어원미상. 참고 ① 불 [火]+다[어미](한진건 1990.3) ② 불[聲, 音]+다[어미](상징사전). 불다의 불은 ‘불’과 어원이 같다. 동사와 형용사는 명사에서 전성되었다. ‘거짓부리’의 ‘부리’는 말의 뜻을 지닌다. 말이나 소리는 모두 소리라 하겠다. 고대인들은 바람을 청각적인 소리로 인식했음을 보여준다.”

- ③테니스를 하다/친다.
- ④딱지를 친다,
- ⑤화투를 친다,

이들의 경우에는 모두 ‘탁구’, 볼링, 테니스 ‘딱지’, ‘화투’의 대상물을 가지고 놀이를 할 때 [놀다]([戯])의 의미로 변환된다.

이와 같은 의미현상들은 외국어의 경우와 비교하면 조금 다른 양상을 보인다. 중국과 일본의 경우 한자어에서 동작의 원천이 제시되고 있다. 일본어에서 현악기의 경우 ‘弾く(ひく)’가 한국어의 ‘켜다’, ‘타다’, ‘치다(피아노 포함)’의 의미로 쓰이고 관악기의 경우는 ‘吹く(ふく)’가 한국어의 ‘불다’, 타악기의 경우 ‘叩く(たたく)’가 ‘치다’, ‘두드리다’ 등의 의미로 쓰이며 이들 동사를 모두 포함하는 의미의 동사는 역시 ‘演奏(えんそう)する’로 통합되어 사용된다. 현악기에서 한국어는 연주동작에 따라 동사를 달리하는데 일본어의 경우는 현악기 연주동사가 ‘ひく’로 통합되어 있는 것이 특색이라고 하겠다.

영어를 비롯한 인구어에서도 연주의 의미는 ‘play musical instrument’의 형식으로 통합된다. 영어의 경우, ‘play’가 기본적인 연주 동사이고 악기나 연주동작에 따라 세분되는 경우는 보이지 않는다. 독일어에서도 세부적인 악기형태에 따라 약간씩 다른 동사를 사용하는데, 현악기의 경우 ‘( mit der Bogenstange ) streichen ( (활로) 켜다 )’, ‘( Harfe)zupfen (하프)를 뜯다’, 타악기의 경우 ‘(Trommel )schlagen (북을) 치다’, 관악기의 경우 ‘(Floete) blasen (플루트를) 불다’ 로 상세화 되는 양상을 보인다. 그러나 대부분의 연주동사는 ‘play musical instrument’로 대체 가능하다. 참고로 다음에 보이는 것은 불어에서 연주동사들의 분포양상이다. 대체로 독일어와 비슷한 양상을 보인다.

(15)

① 현악기의 경우

- the violin: violoner = jouer du violon
- the harp: pincer les cordes d'une harpe = jouer de la harpe
- the vielle: vieller, sonner de la vielle = jouer de la vielle
- the piano: pianoter, taper sur un piano = jouer du piano
- the guitar: guitarer, gratter = jouer de la guitare

②타악기의 경우

- the drum: tambouriner = jouer du tambour, jouer du tambourin
- the gong: frapper un gong = jouer du gong
- the bells: sonner les cloches, carillonner, tinter = jouer des cloches, jouer du carillon
- tapoter "play softly"
- battre "beat, play strongly"

③관악기의 경우

- the small flute: fifrer = jouer du fifre
- the trumpet: trompeter, sonner de la trompette = jouer de la trompette
- the military trumpet: claironner, sonner du clairon = jouer du clairon
- the clarinet: clarinetter = jouer de la clarinette

이제까지 검토한 바에 의하면 기본적인 신체동작을 나타내는 동사의미로부터 점차 종합적인 연주동작을 일컫는 용어로 확장되는데 ‘타다’ 동사의 의미는 ‘불다’ 나 ‘치다’와 같은 동사와는 다른 양상을 보인다.

이와 같은 현상들은 개별언어의 특수성보다는 인간의 인지과정을 보여주는 것이 아닌가 한다. 즉 ‘타다’와 같은 연주동사는 본래 [+접촉]의 의미를 포함하고 있는데 현악기에서 손이나 활과 같은 도구로 문지르거나 누르는 동작을 통해 소리를 낼 경우에 해당하는 의미로 확장되고 있다. ‘치다’의 의미는 [+충격], ‘불다’의 의미는 [+바람]의 의미를 속성으로 한다. 그리고 이런 의미들은 다음과 같이 동일한 의미범주를 형성하게 된다.

기본의미/	확장의미:	해당동사
[彈]/	[彈奏]:	타다, 쳐다, 치다,
[打]/	[打奏]:	치다, 두드리다
[吹]/	[吹奏]:	불다

#### 4. 맺음말

지금까지 한국어에서 악기를 연주하는 동작을 표현하는 동사들을 중심으로 의미의 연관성과 인지적 관점을 고려하여 일부 제한적으로 사용되는 동사들에 대하여 살펴보았다.

기본적으로 악기의 특성에 따라 악기의 줄을 누르는 동작, 악기의 줄을 치는 동작, 악기의 줄을 활로 문대는 동작, 악기의 면이나 몸통을 가격하는 동작, 악기의 구멍에 입으로 바람을 부는 동작 등이 해당되는데 동작의 활성화지역에 따라 동사가 세부적으로 선택되는 것은 현악기의 경우이고 타악기나 관악기는 세분되지 않았다. 외국어의 경우도 비슷한 양상을 보인다. 기본적인 동작의 의미에서 시작된 연주의미는 [戲]의 의미를 획득하면서 [演奏]의 의미로 확대되는 양상을 보이고 있다.

참고문헌

국립국어연구원(1999)「표준국어대사전」, 두산동아.

변미혜 한윤이 김희라(2008) 「국악용어편수자료집1」 민속원.

윤평현(2008) 「국어의미론」 역락.

김민수 편(1997), 「우리말 어원사전」, 태학사.

임지룡(1997) 「인지의미론」 탐출판사.

Ullmann, S. (1962), Semantics: An Introduction to the Science of Meaning, Oxford:  
Basil Blackwell 159-167.

<Abstract>

A Study on Korean Verb of playing musical instrument  
-Centered on /tada/, /pulda/, /chida/-

Cho, Il-young(Korea National University of Education)

S. Ullmann had presented five factors of occurrence for polysemy which is the one of fundamental features in human language. That is the transfer of application, speculation of social circumstances, metaphoric language, reinterpretation for synonymy, effects of foreign language.

I tried to discuss in this paper, mainly, about the polysemy occurring by transfer of application.

When the words get the polysemy, we have not many of problem in the state of its motivation have maintained. But if its motivation is not maintained, we have to endure many of difficulties in pursuit of similarity or relation between meanings.

We can assume that the common features of meaning may be the boundary of differentiation of meaning by chasing the process of differentiation..

So, I think that we may have expectation on the positive effect for Korean vocabulary education if we are awakening to this boundary of meaning differentiation, diversely and systematically.

In this study, I tried to examine the relation between the verbs which is the kind of playing musical instrument and the aspect of categorial formation of those words by semantic consideration for the process of getting meaning.

For the purpose, I examined the process of extending by comparing basic meaning with extended meaning and I checked about semantic relation of those kind of verbs. I examined the verbs which is related on playing musical instrument in the view of semantic relation and cognitive theory.

I classified playing verbs into pressing verb /tada/, rubbing verb /kiada/, beating verb /chida/, blowing verb /bulda/. In Korean verb, the basic meaning of /tada/ is [彈] in Chinese letter. /kiada/ is same with /tada/ in Chinese, /chida/ means [打], /bulda/ means [吹]. Those playing verb is selected by activating zone of instrument, in exemple, finger with string, hand or stick with surface of drum, lips with hole of flute or bamboo oboe. Other foreign languages like English, Japanese, French, German show similar aspects.

And the basic meaning extend to the playing instruments when those verbs get the meaning [奏] in Chinese as performance.

## 현대 한국어 '않다'에 대하여

최호철(고려대)

(1) 국립국어연구원(1999), 「표준국어대사전」, '않다'의 기술.

**않다**[안타] [않아[아나], 않으니[아느-], 않는[안-], 않소[안쏘]] [Ⅰ]「동사」【…을】어떤 행동을 안 하다. ㉠ 그는 말을 않고 떠났다./꼬마는 세수를 않고 밥을 먹으려고 해 엄마에게 혼이 났다. [Ⅱ]「보조동사」((동사 뒤에서 '-지 않다' 구성으로 쓰여)) 앞말이 뜻하는 행동을 부정하는 뜻을 나타내는 말. ㉡ 가지 않다/책을 보지 않다/그는 이유도 묻지 않고 돈을 빌려 주었다./아이가 밥을 먹지 않아서 걱정이다. [Ⅲ]「보조형용사」((형용사 뒤에서 '-지 않다' 구성으로 쓰여)) 앞말이 뜻하는 상태를 부정하는 뜻을 나타내는 말. ㉢ 예쁘지 않다/웁지 않다/일이 생각만큼 쉽지 않다./건강이 좋지 않아서 여행 가는 것을 포기했다. 「본」 아니하다.

(2) 정리하면,

- ㉠. '않다'는 '않-'을 어간으로 하여 '않아, 않으니, 않는, 않소'처럼 활용한다.
- ㉡. '않다'는 동사, 보조동사, 보조형용사로서 부정 표현에 쓰인다.
- ㉢. 동사의 '않다'는 목적어 뒤에 오고, 보조용언의 '않다'는 활용형 '-지' 뒤에 온다.
- ㉣. '않다'는 '아니하다'가 준 말이다.

(3) 문장에서 동사 '않다'의 활용과 보조용언 '않다'의 활용에는 차이가 있다.

- ㉠. 말을/세수를 않고 /않네 /않소 /\*않아 /\*않음
- ㉡. 가지/예쁘지 않고 /않네 /않소 /않아 /않음

(4) 문제: 동사의 '않다'와 보조용언의 '않다'를 같은 형태로 볼 수 있을까?

(5) 부정 표현 '안' 구문과 '-지 않-' 구문은 서로 대비된다.

안 가다/예쁘다 : 가지/예쁘지 않다

(6) 동사로 쓰이는 '않다'는 '안' 구문에서 비롯된 것이라 할 수 있다.

~ 않다 ← ~ 안하다 ← ~ 아니하다 ← 말을/세수를 아니 하다

(7) '않다/안하다/아니하다'의 활용이 평행적이지 않고, '않다'의 활용이 규칙적이지 않다.

- ㉠. 말을/세수를 않고 ← 말을/세수를 안하고 ← 말을/세수를 아니하고
- ㉡. 말을/세수를 않네 ← 말을/세수를 안하네 ← 말을/세수를 아니하네
- ㉢. 말을/세수를 않소 ← 말을/세수를 안하오 ← 말을/세수를 아니하오
- ㉣. 말을/세수를 \*않아 ← 말을/세수를 안해 ← 말을/세수를 아니해
- ㉤. 말을/세수를 \*않음 ← 말을/세수를 안함 ← 말을/세수를 아니함

(8) 동사의 '않다'를 보조용언으로 보고 '하지'가 생략된 '-지 않-' 구문으로 본다면?

~ (하지) 않다 ← ~ 하지 않다 ← ~ 하지 안하다 ← 말을/세수를 하지 아니하다

(9) '않다/아니하다'의 활용형은 평행적이지만, '안하다'의 활용은 성립되지 않는다.

- ㉠. 말을/세수를 하지 않고 ← 말을/세수를 하지 \*안하고 ← 말을/세수를 하지 아니하고
- ㉡. 말을/세수를 하지 않네 ← 말을/세수를 하지 \*안하네 ← 말을/세수를 하지 아니하네
- ㉢. 말을/세수를 하지 않소 ← 말을/세수를 하지 \*안하오 ← 말을/세수를 하지 아니하오
- ㉣. 말을/세수를 하지 않아 ← 말을/세수를 하지 \*안해 ← 말을/세수를 하지 아니해
- ㉤. 말을/세수를 하지 않음 ← 말을/세수를 하지 \*안함 ← 말을/세수를 하지 아니함

(10) ‘하지’가 생략된 상태에서 ‘않아/않음’과 같은 일부 활용형이 성립되지 않은 것을 설명하기 어렵다.

말을/세수를 않고 /않네 /않소 /\*않아 /\*않음

(11) ‘-지 않-’ 구문의 ‘않-’은 어간 ‘아니하-’가 줄어 어간의 재구조화가 이루어졌다고 볼 수 있으나, ‘안’ 구문의 ‘않-’은 어간 ‘안하-’가 줄어 어간의 재구조화가 이루어졌다고 보기 어렵다.

(12) ‘아니하-’가 준 ‘않-’의 형태는 어간의 재구조화가 이루어진 보조용언의 경우에는 인정될 수 있지만, 그렇지 않은 동사의 경우에는 인정되기 어렵다.

구분		어간		
		않-	안하-	아니하-
범주	동사	×	○	○
	보조용언	○	×	○

(13) 어간의 끝음절 ‘하’의 ‘ㅏ’가 줄고 ‘ㅎ’이 어간의 끝소리로 굳어진 것은 어간의 재구조화가 이루어진 것이므로 받침으로 적는다(한글맞춤법 제40항 붙임 1).

하지 않고 /않네 /않소 /않아 /않음

(14) 현행 규정 한글맞춤법 제40항 붙임 1.

[붙임 1] ‘ㅎ’이 어간의 끝소리로 굳어진 것은 받침으로 적는다.

않다	않고	않지	않든지
그렇다	그렇고	그렇지	그렇든지
아무렇다	아무렇고	아무렇지	아무렇든지
어떻다	어떻고	어떻지	어떻든지
이렇다	이렇고	이렇지	이렇든지
저렇다	저렇고	저렇지	저렇든지

(15) 어간의 끝음절 ‘하’의 ‘ㅏ’가 줄되 ‘ㅎ’이 어간의 끝소리로 굳어지지 않아 어간의 재구조화가 이루어지지 않은 것은 받침으로 적을 수 없다.

- ㄱ. \*꺾어 < 꺾해, \*꺾음 < 꺾함
- ㄴ. \*놓아 < 논해, \*놓음 < 논함
- ㄷ. \*읽어 < 윈해, \*읽음 < 윈함
- ㄹ. \*짚어 < 전해, \*짚음 < 전함
- ㅁ. \*펼어 < 편해, \*펼음 < 편함
- ㅂ. \*흙어 < 흔해, \*흙음 < 흔함

(16) 어간의 재구조화가 이루어지지 않은 경우에 어간의 끝음절 ‘하’의 ‘ㅏ’가 줄고 ‘ㅎ’이 다음 음절의 첫소리와 어울려 거센소리로 될 적에는 거센소리로 적는다(한글맞춤법 제40항).

- ㄱ. 말을/세수를 안코 ← 말을/세수를 안ㅎ고 ← 말을/세수를 안하고
- ㄴ. 말을/세수를 \*않네 ← 말을/세수를 안ㅎ네 ← 말을/세수를 안하네
- ㄷ. 말을/세수를 \*않소 ← 말을/세수를 안ㅎ소 ← 말을/세수를 안하소

(17) 현행 규정 한글맞춤법 제40항.

제40항 어간의 끝음절 ‘하’의 ‘ㅏ’가 줄고 ‘ㅎ’이 다음 음절의 첫소리와 어울려 거센소리로 될 적에는 거센소리로 적는다.

본말	준말	본말	준말
간편하게	간편케	다정하다	다정타
연구하도록	연구토록	정결하다	정결타
가하다	가타	흔하다	흔타

(18) ‘안ㅎ네, 안ㅎ소’ 등처럼 남은 ‘ㅎ’이 다음 음절의 첫소리와 어울리지 못하는 경우에는 어떻게 표기해야 할까?

(19) 어간의 끝음절 ‘하’가 아주 줄 적에는 준 대로 적는다(한글맞춤법 제40항 붙임 2).

- ㄱ. 말을/세수를 안네 ← 말을/세수를 안ㅎ네 ← 말을/세수를 안하네  
 ㄴ. 말을/세수를 \*안소 ← 말을/세수를 안ㅎ소 ← 말을/세수를 안하오

(20) 현행 규정 한글맞춤법 제40항 붙임 2.

[붙임 2] 어간의 끝음절 ‘하’가 아주 줄 적에는 준 대로 적는다.

본말	준말	본말	준말
거북하지	거북지	생각하건대	생각건대
생각하다 못해	생각다 못해	깨끗하지 않다	깨끗지 않다
넉넉하지 않다	넉넉지 않다	못하지 않다	못지않다
섭섭하지 않다	섭섭지 않다	익숙하지 않다	익숙지 않다

(21) 어간의 끝음절 ‘하’의 ‘ㅏ’가 줄고 ‘ㅎ’이 다음 음절의 첫소리와 어울려 된소리로 될 적에는 한글맞춤법 제40항을 확대 적용하여 된소리로 적을 수 있다.

- 말을/세수를 안쏘 ← 말을/세수를 안ㅎ소 ← 말을/세수를 안하오

(22) 어간의 끝음절 ‘하’가 아주 줄거나 ‘하’의 ‘ㅏ’가 줄었지만 어간의 재구조화가 이루어지지 않은 경우에는 준대로 적거나 다음 음절의 첫소리를 거센소리나 된소리로 적는다.

- ㄱ. 말을/세수를 안코 ← 말을/세수를 안ㅎ고 ← 말을/세수를 안하고  
 ㄴ. 말을/세수를 안네 ← 말을/세수를 안ㅎ네 ← 말을/세수를 안하네  
 ㄷ. 말을/세수를 안쏘 ← 말을/세수를 안ㅎ소 ← 말을/세수를 안하오

(23) 어간의 재구조화를 인정하지 않은 준말 표기

- ㄱ. 딛고<디디고, 딛네<디디네, 딛소<디디오, \*딛어<디디어(디더), \*딛음<디딤  
 갓고<가지고, 갓네<가지네, 갓소<가지오, \*갓어<가지어(가져), \*갓음<가짐  
 머물고<머무르고, 머무네<머무르네, 머무오<머무르오, \*머물어<머물러, \*머뭇<머무름  
 서돌고<서두르고, 서두네<서두르네, 서두오<서두르오, \*서돌어<서둘러, \*서똥<서두름  
 서틀고<서투르고, 서투네<서투르네, 서투오<서투르오, \*서틀어<서틀러, \*서똥<서틀름  
 ㄴ. 권코<권하고, 권네<권하네, 권쏘<권하오, \*꺾어<권해, \*꺾음<권함  
 논코<논하고, 논네<논하네, 논쏘<논하오, \*놓아<논해, \*놓음<논함  
 원코<원하고, 원네<원하네, 원쏘<원하오, \*읽어<원해, \*읽음<원함  
 전코<전하고, 전네<전하네, 전쏘<전하오, \*젊어<전해, \*젊음<전함  
 편코<편하고, 편네<편하네, 편쏘<편하오, \*꺾어<편해, \*꺾음<편함  
 흔코<흔하고, 흔네<흔하네, 흔쏘<흔하오, \*흠어<흔해, \*흠음<흔함  
 ㄷ. 안코<안하고, 안네<안하네, 안쏘<안하오, \*안아<안해, \*안음<안함 (동사)

(24) 어간의 재구조화를 인정한 준말 표기

- ㄱ. 그렇고<그러하고, 그렇네<그러하네, 그렇소<그러하오, 그래<그러해, 그럼<그러함  
 ㄴ. 거똥고<\*거머하고, 거똥네<\*거머하네, 거똥소<\*거머하오, 거메<\*거머해, 거똥<\*거머함  
 ㄷ. -다랗고<\*-다라하고, -다랗네<\*-다라하네, -다랗소<\*-다라하오, -다래<\*-다라해, -다람<\*-다라함  
 ㄹ. 앓고<아니하고, 앓네<아니하네, 앓소<아니하오, 앓아<아니해, 앓음<아니함 (보조용언)



(25) 이전 규정의 원칙적인 표기로 사이 ‘ㅎ’을 인정하는 방법. 허용 표기는 어간의 재구조화를 인정하지 않으므로 버림.

- ㄱ. 말을/세수를 안ㅎ고 ← 말을/세수를 안하고  
 ㄴ. 말을/세수를 안ㅎ네 ← 말을/세수를 안하네  
 ㄷ. 말을/세수를 안ㅎ소 ← 말을/세수를 안하오

(26) 이전 규정 한글맞춤법 통일안 제56항.

제56항 어간의 끝 음절 “하”의 “ㅏ”가 줄고 “ㅎ”소리만 남을 적에는 “ㅎ”을 그 자리에 뒹을 원칙으로 하고, 또 위의 음절에 받침으로 씌도 허용한다. 예: (ㄱ을 원칙으로 하고, ㄴ도 허용하고, ㄷ은 버린다.)

본말	ㄱ	ㄴ	ㄷ
가하다(可)	가ㅎ다	갈다	가타
흔하다(多)	흔ㅎ다	훈다	흔타
부지런하다(勤)	부지런ㅎ다	부지렀다	부지런하다
아니하다(不)	안ㅎ다(안하다)	않다	안타
정결하다(清潔)	정결ㅎ다	정궤다	정결타
다정하다(多情)	다정ㅎ다	다궤다	다정타

(27) 동사로 쓰이는 ‘않다’와 관련한 활용형의 표기에서 현행 규정에 따라 소리 나는 대로 적는다면 아래의 ㄱ처럼 적고, 이전 규정의 원칙적인 표기에 따라 사이 ‘ㅎ’을 인정한다면 아래의 ㄴ처럼 적는다.

- ㄱ. 안코, 안네, 안쏘, 안해, 안함 (현행 규정)  
 ㄴ. 안ㅎ고, 안ㅎ네, 안ㅎ소, 안해, 안함 (이전 규정)

(28) **결과:** ‘아니하다’가 준 말은 동사로 쓰일 경우와 보조용언으로 쓰일 경우에 따라 서로 다른 두 가지 형태를 갖는다. 동사로 쓰이는 ‘안하다’가 더 준 경우의 표기는 괄호 안처럼 적을 수 있다.

ㄱ. 동사: 안하다

	표기		형태
	현행	이전	
말을/세수를	(안코)	(안ㅎ고)	안하고 < 아니하고
말을/세수를	(안네)	(안ㅎ네)	안하네 < 아니하네
말을/세수를	(안쏘)	(안ㅎ소)	안하오 < 아니하오
말을/세수를			안해 < 아니해
말을/세수를			안함 < 아니함

ㄴ. 보조용언: **않다**

가지/예쁘지	않고	< 아니하고
가지/예쁘지	않네	< 아니하네
가지/예쁘지	않소	< 아니하오
가지/예쁘지	않아	< 아니해
가지/예쁘지	않음	< 아니함

<끝>

&lt;Abstract&gt;

## On 'anh-da(않다)' of Modern Korean

Choe Hochol(Korea University)

(1) The National Institute of the Korean Language(1999), *Standard Korean Language Dictionary*, description of 'anh-da(않다)'.

- a. 'anh-da(않다)' has the conjugation forms such as 'anh-a(않아), anh-euni(않으니), anh-neun(않는), anh-so(않소)' having 'anh-(않-)' as stem.
- b. 'anh-da(않다)' is used in negative expressions as a main verb, an auxiliary verb, and an auxiliary adjective.
- c. The main verb 'anh-da(않다)' comes after the object and the auxiliary verb 'anh-da(않다)' comes after the conjugation form '-ji(-지)'.
- d. 'anh-da(않다)' is a contracted form of 'aniha-da(아니하다)'.

(2) There is a difference in conjugation of the verb 'anh-da(않다)' and the auxiliary verb 'anh-da(않다)' in a sentence.

- a. 말을/세수를 않고 /않네 /않소 /~~\*않아~~ /~~\*않읍~~
- b. 가지/예쁘지 않고 /않네 /않소 /않아 /않읍

(3) Issue or Question: Could we consider the main verb 'anh-da(않다)' and the auxiliary verb 'anh-da(않다)' as having the same form?

(4) The contracted form of 'aniha-(아니하-)' into 'anh-(않-)' can be used for the auxiliary verb where stem reconstruction occurred. However, the contracted form cannot be used for the main verb.

	stem		
	anh-(않-)	anha-(안하-)	aniha-(아니하-)
main verb	×	○	○
auxiliary verb	○	×	○

(5) As regard to the notation of conjugation forms of the main verb 'anh-da(않다)', we can write them as in below 'a' according to their pronunciation following the current regulation. Or we can write them as in below 'b' if we admit 'insert h' according to the previous regulation.

- a. 안코, 안네, 안쏘, 안해, 안함 (the current regulation)
- b. 안ㅎ고, 안ㅎ네, 안ㅎ소, 안해, 안함 (the previous regulation)

## 표준 발음법의 음성·음운론적 고찰

-동일 조음 위치의 연속된 두 자음의 경음화를 중심으로-

김유범(고려대)·오재혁(경기대)

## &lt;차 례&gt;

1. 머리말
2. 발음의 인식과 그 연구
3. 현실 발음의 음성학적 조명
4. 국어사 자료와 음운론적 해석
5. 맺음말

## 1. 머리말

본고는 동일한 조음 위치를 가진 두 자음이 연속될 때 나타나는 경음화 현상과 관련해 두 자음의 정확한 실제 발음이 무엇인지를 음성학적 차원에서 밝히고, 이에 관한 일반적 인식 양상을 국어의 역사 자료를 통해 살펴본 후 이 현상에 대한 음운론적 해석을 시도하는데 그 목적이 있다.

## 2. 발음의 인식과 그 연구

본고의 논의는 ‘내가 가장 아끼는 악기는 바이올린이야.’와 같은 발화에서 ‘악기는’의 발음과 ‘아끼는’의 발음이 같은가, 다른가에 대한 단순한 의문에서부터 출발한다. 즉 장애음 뒤 경음화 현상 중에서 선행하는 장애음(C<sub>1</sub>)과 후행하는 평장애음(C<sub>2</sub>)의 조음 위치가 같을 경우 선행하는 장애음(C<sub>1</sub>)은 음가가 있는 것인지, 아니면 탈락하는 것인지에 대해 논의해 보고자 한다.

우선 현행 표준 발음법을 살펴보면, 동일 조음 위치의 연속된 두 자음의 경음화에 대해서 직접적으로 언급하고 있는 부분은 없지만, 다음과 같은 예들을 통해 간접적으로나마 이 문제에 대한 인식 양상을 살펴볼 수 있다.

- (1) 가. 제9항 받침 ‘ㄱ, ㅋ’, ‘ㅅ, ㅆ, ㅈ, ㅊ, ㅌ’, ‘ㅍ’은 어말 또는 자음 앞에서 각각 대표음 [ㄱ, ㄷ, ㅂ]으로 발음한다.  
 닭다[닥따], 키울과[키웁과], 웃다[웁따], 쫓다[쫘따], 있다[읷따], 빛다[빔따], 벨다[뵤따]  
 나. 제23항 받침 ‘ㄱ(ㄱ, ㅋ, ㆁ, ㄷ), ㄷ(ㅅ, ㅆ, ㅈ, ㅊ, ㅌ), ㅂ(ㅍ, ㅃ, ㅍ, ㅃ)’ 뒤에 연결되는 ‘ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅅ, ㅆ’은 된소리로 발음한다.  
 뵤대다[뵤때다], 웃고름[웁꼬름], 있딘[읷뵤], 꽃다발[꼇따발], 낫설다[낫셀다], 술전[술쥰]

(1가)는 받침의 발음과 관련된 규정으로 선행하는 자음이 평폐쇄음화를 겪는다는 점

을 이야기한 것으로 발음 기호 안에 제시된 발음 형태를 참조해 볼 때, 동일한 조음 위치의 자음이 후행할 경우에도 C<sub>1</sub>이 탈락하지 않는다고 보고 있음을 알 수 있다.

(1나)는 장애음 뒤 경음화에 대한 규정으로 역시 제시된 발음 형태를 보아 동일한 조음 위치의 장애음이 연속되었을 경우에 선행하는 자음(C<sub>1</sub>)이 발음되는 것으로 간주하는 견해를 보여준다. 이러한 견해에 대한 입장은 (2)를 통해 더욱 분명하게 나타난다.

(2) 제30항 사이시옷이 붙은 단어는 다음과 같이 발음한다.

1. ‘ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅅ, ㅈ’으로 시작하는 단어 앞에 사이시옷이 올 때는 이들 자음만을 된소리로 발음하는 것을 원칙으로 하되, 사이시옷을 [ㄷ]으로 발음하는 것도 허용한다.

넋가[내 : 까/넛 : 까], 셋길[새 : 낄/셋 : 낄],  
빨랫돌[빨래뜰/빨랫뜰], 콧등[코똥/콘똥],  
깃발[기뻐/긴뻐], 대팻밥[대 : 패뻐/대 : 뻐뻐],  
햇살[해쌀/헨쌀], 뱃속[배쑥/뻐쑥],  
뱃전[배쩐/뻐쩐], 고갯짓[고개쩐/고갯쩐]

이 중 ‘빨랫돌, 콧등, 햇살, 뱃속, 뱃전, 고갯짓’은 모두 사이시옷 뒤에 동일한 조음 위치를 갖는 장애음 ‘ㄷ, ㅅ, ㅈ’이 연쇄된 경우이다.<sup>1)</sup> 표시된 발음에서 알 수 있듯이 사이시옷(여기서는 C<sub>1</sub>)이 발음되지 않는 경우([빨래뜰, 코똥, 해쌀, 배쑥, 배쩐, 고갯쩐])와 사이시옷이 발음되는 경우([빨랫뜰, 콘똥, 헨쌀, 뻐쑥, 뻐쩐, 고갯쩐])를 확실히 구분하고 있음을 볼 수 있다.

[코똥]과 같이 사이시옷이 발음되지 않는 경우를 원칙으로 하되, [콘똥]과 같이 사이시옷이 발음되는 경우도 허용한다는 것은 [코똥]과 [콘똥]의 발음이 다르다는 점을 분명히 인식하고 있음을 보여준다. 이를 통해 (1가)와 (1나)가 동일한 조음 위치를 가진 C<sub>1</sub>C<sub>2</sub>의 연쇄에서 C<sub>1</sub>이 탈락하지 않고 발음된다는 입장을 지니고 있다는 사실을 확인하게 된다.

동일한 조음 위치의 연속된 두 자음의 경음화에서 C<sub>1</sub> 탈락 여부에 대한 학자들의 견해는 역시 두 부류로 나뉜다. 그러나 이 문제는 전면적으로 논의되기보다 경음화 현상을 설명하는 가운데 부분적으로 언급되거나, 한국어 음운론에 대한 개괄적인 설명을 하는 가운데 일부로 다루어 언급되었던 것이 대부분이었다. 그러나 직간접적으로 살펴볼 수 있는 선행 연구를 통해서도 다수의 학자들이 C<sub>1</sub> 탈락을 인정하지 않고 있으며, 몇몇 연구에서만 탈락을 인정하고 있음을 알 수 있다.

다수의 선행 연구에서 어문 규범과 같은 입장으로 C<sub>1</sub>의 발음을 표기하고 있다. 김진우(1985: 98) ‘적국[ca:kuk]’, 오정란(1993: 43) ‘떡국[떡국], 집벌[집뻐]’, 김말숙(1994: 5) ‘꽃다발[꽃따발]’, 이호영(1996: 157) ‘있다[인따], 뻐대다[뻐때다], 꽃다발[꽃따발]’, 김선철(1996: 24) ‘낫설다[낫설다], 앞집[압집]’, 조성문(2000: 48) ‘꽃집[꽃집]’, 배주채(2003: 249) ‘작곡[작곡], 합병[합뻐]’, 권경근(2010: 56) ‘돋보기[돋뻐기], 단소[닷쏘], 단습니다[닷쑤니다]’ 등이 그 예이다.

탈락을 인정하지 않는 입장의 논의 가운데 비교적 주장을 명확하게 제시한 연구는 김영송(1981)이다. 김영송(1981)에서는 ‘익기’와 ‘이끼’의 발음을 비교하면서 ‘이끼’는 [i-k'i] 또는 [ik-k'i]로 발음될 수 있지만, ‘익기’는 항상 [ik-k'i]로만 실현되고 [i-k'i]로

1) ‘뻐쩐[배쩐/뻐쩐], 고갯짓[고개쩐/고갯쩐]’의 경우에는 평폐쇄음화된 [ㄷ]과 후행 자음인 [ㅈ]이 모두 [+설정성(coronal)] 자질을 지닌다는 점에서 동일 조음 위치를 갖는 것으로 간주될 수 있다.

발음되는 경우가 없다고 하였다. 또한 이러한 발음의 차이를 ‘익기’에 ‘소리’가 아닌 중간 당소리의 ‘경계’가 있으며, 선행 당소리를 저지(check)하고, 후속 당소리를 경화(fortition)하는 자질인 ‘|q|-자질’이 있기 때문이라고 설명하였다.

탈락을 인정하는 논의는 허웅(1965)로부터 찾을 수 있다. 허웅(1965)에서는 /ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅈ, ㅊ/는 각기 /ㄱ-ㄱ, ㄷ-ㄷ, ㅂ-ㅂ, ㅈ-ㅈ, ㅊ-ㅊ/와 같이 동일한 평폐쇄음이 겹쳐져서 만들어지는 된소리와 음성적 실현이 똑같아 서로 구분이 되지 않는다고 하였다. 이 견해를 바탕으로 허웅(1965)에서는 ‘이끼’와 ‘익기’의 발음이 같다는 주장을 하고 있음을 추론할 수 있다.

본격적인 논의는 유재원(1989)에서 김영송(1981)의 견해에 반대하는 입장을 밝힌 부분을 통해 볼 수 있다. 유재원(1989)에서는 김영송(1981)의 주장에 대해 ‘이끼:익기’나 ‘가판:갑판’이 조음적으로나 청각적으로 구분될 수 있는 것인가라는 문제를 제기하며, “나의 생각으로는 이 두 짝의 낱말을 토박이들에게도 청각적으로, 또 조음 상으로도 전혀 구별되지 않는 것 같다.”라고 직접적으로 견해를 밝혔다. 즉 ‘이끼’와 ‘익기’의 발음이 구분되지 않는다면, ‘이끼’의 발음이 [이끼]이기 때문에 ‘익기’의 발음도 [이끼]라는 것으로 그의 주장을 확인할 수 있다.<sup>2)</sup>

두 형태의 발음이 같다는 주장은 양순임(2006)에서도 “중복자음의 조음 과정은 ‘폐쇄, 폐쇄-지속, 개방’으로 홀자음과 동일하다. 그러나 ‘폐쇄-지속’의 동안이 홀자음보다 길다. 그러나 경음은 홀자음이지만 본디 평음보다 장자음(長子音)이어서, ‘익기, 있다’류와 ‘이끼, 이따가’류는 조음 과정뿐만 아니라, 폐쇄-지속 시간에서도 변별하기 어렵다. 또한 무성 종성이 있는 ‘익기’류는 선행 모음의 길이가 단축된다는 점에서도 ‘이끼’류와 유사하다.”고 하여 두 형태의 발음이 유사하거나 같다는 견해를 보이고 있음을 알 수 있다.

동일한 조음 위치의 연속된 두 자음에서 C<sub>1</sub>이 탈락한다는 직접적인 주장을 드러낸 논의는 신지영·차재은(2003)에서 명확하게 찾을 수 있다. 신지영·차재은(2003)에서는 이러한 현상을 ‘동일 조음 위치 장애음 탈락’이라는 음운 현상으로 설명하였으며, (3)과 같이 규칙을 기술하고 필수적인 음운 현상이라고 주장하였다.

(3) 신지영·차재은(2003) ‘동일 조음 위치 장애음 탈락’ 규칙

$$\begin{array}{l} \text{가. } \begin{bmatrix} -son \\ +cor \end{bmatrix} \rightarrow \Phi / - \begin{bmatrix} -son \\ +cor \end{bmatrix} \\ \text{나. } \begin{bmatrix} -son \\ -cor \\ \alpha ant \end{bmatrix} \rightarrow \Phi / - \begin{bmatrix} -son \\ -cor \\ \alpha ant \end{bmatrix} \end{array}$$

(3가)는 설정음 연쇄 시 선행하는 설정음이 탈락하는 규칙이며, (3나)는 비설정음끼리의 연쇄 시 선행하는 자음이 탈락하는 규칙이다. 신지영·차재은(2003)에서는 ‘텅빈 집, 파도 소리만 들린다[텅빈집|| 파도소리만| 들린다]’라는 예문을 통해 이 현상은 ‘텅빈집 파도소리’와 같이 동일한 조음 위치의 장애음이 연쇄하더라도 그 사이에 억양구 경계가 형성되면 규칙이 적용되지 않으며, 두 장애음이 강세구 내에 있을 때에만 적용되는 음운 현상이라는 점도 설명하였다.<sup>3)</sup>

2) ‘이끼’와 ‘익기’의 발음이 같다는 유재원(1989)의 주장에 대해서 두 발음 모두 [이끼]라고 해석한다면 ‘이끼’의 발음이 왜 [익기]가 되는지 논리적으로 설명할 수 없다. 왜냐하면 기저형에 없던 /ㄱ/가 어떤 규칙에 의해서 삽입되는지 설명해야 하기 때문이다. 따라서 두 경우의 발음을 모두 [이끼]로 보는 것이 논리적으로 타당하다.

이상에서 본 바와 같이 동일 조음 위치의 연속된 두 장애음의 경음화에 대해서는 어문 규범에서는 C<sub>1</sub>이 탈락하지 않은 발음을 제시하고 있으며, 다수의 학자가 어문 규범과 같이 C<sub>1</sub>의 탈락을 인정하지 않고 있으나 일부의 학자들은 청각 인상적인 근거나, 음성적 근거를 바탕으로 C<sub>1</sub>의 탈락을 인정하거나 필수적인 규칙이라고 주장하고 있다는 것을 알 수 있다.

### 3. 현실 발음의 음성학적 조명

이번 장에서는 동일 조음 위치의 연속된 두 자음의 현실 발음에 대해서 음성학적인 접근을 통해 실제 발음을 논의하도록 한다. 현실 발음에 대한 음성학적 접근에서는 C<sub>1</sub>의 존재 여부를 음향 음성학적인 측면과 조음 음성학적인 측면에서 조명해 본다.

동일 조음 위치의 연속된 두 자음 중에서 후행하는 자음이 ‘집필’, ‘밥보다’, ‘식칼’, ‘학교’, ‘낮도’, ‘낮도’, ‘낮도’와 같이 모두 폐쇄음이면 C<sub>1</sub>의 탈락 여부는 음향 음성학적 자료에 기댈 수밖에 없다. 연속된 두 자음의 조음 방법이 같으므로 조음 음성학적으로는 두 자음을 변별할 수 없기 때문이다. 즉 기저형에 C<sub>1</sub>이 있는 ‘익기’와 같은 단어와 그렇지 않은 ‘이끼’와 같은 단어의 발음에서 음향 음성학적인 차이를 발견할 수 있는지가 관건이다.

이에 대해서는 조남민(2007)을 참조할 수 있다. 조남민(2007)은 한국어를 배우는 학습자들의 어중 자음군 폐쇄 지속성을 연구하는 가운데, 외국인 한국어 학습자들의 결과와 비교하기 위하여 한국인 11명의 어중 자음군 폐쇄 지속성에 대해서 실험을 하였다. 실험에 사용된 단어는 C<sub>1</sub> 4가지(없음, ㄱ, ㄷ, ㅂ)와 C<sub>2</sub> 5가지(양순 폐쇄음, 치경 폐쇄음, 치경 마찰음, 치경경구개 폐쇄음, 연구개 폐쇄음)를 가진 총 20개 단어(박보다, 밥보다, 밥보다, 바쁘다, 적더라, 짓더라, 접더라, 저따위, 익기, 잇기, 입기, 이끼, 작지, 잣지, 잡지, 저쪽, 박속에, 발속에, 밥속에, 바짝)였다. 이 단어들을 대상으로 모음 사이의 자음군 혹은 자음의 폐쇄 지속 시간을 측정하여 <표 1>과 같은 결과를 얻었다.

<표 1> 어중 자음군 폐쇄 지속 시간

C <sub>2</sub> \ C <sub>1</sub>	ㅁ	ㄷ	ㅂ	ㅌ	ㅍ
ㅂ	157.2 7	161.0 9	171.1 8	183.7 2	82.18
ㄷ	153.5 4	140.3 6	136.3 6	177.6 4	29.18 4)
ㄱ	160.5 4	155.9 0	179.2 7	144.9 0	72.09
∅	145.5 4	136.5 4	122.3 6	136.3 6	0

3) 예문에서 ‘ㅁ’는 역양구 경계를, ‘ㄷ’는 강세구 경계를 나타낸다.

4) 11명의 피험자 중에서 6명의 피험자에게서는 폐쇄 지속 시간이 거의 관찰되지 않았으며, 2명의 화자는 25ms 이하, 1명은 약 60ms 정도로 나타났고, 오직 두 명의 화자에게서만 100ms 이상으로 나타남. 편차가 매우 심하다는 것을 알 수 있음. 아마도 두 명은 실험 단어를 운율적으로 다르게 읽었을 가능성이 커 보인다.

(단위: ms)

<표 1>은 조남민(2007)에서 제시한 결과를 요약한 표이다. 세로의 첫 번째 열이 선행하는 중성 자음(C<sub>1</sub>)이며, 가로의 첫 번째 행이 후행하는 초성 자음(C<sub>2</sub>)이다. 그리고 표 안의 숫자는 'C<sub>1</sub>+C<sub>2</sub>'일 경우에 C<sub>1</sub>부터 C<sub>2</sub>까지의 폐쇄 지속 시간이다. 하나의 예를 들어 설명하자면, 세로의 'ㅂ'와 가로 of 'ㅃ'가 만나는 곳의 숫자 '157.27'은 한국인 11명이 '밥보다'라는 단어를 읽었을 때 /ㅂ+ㅃ/로 이루어진 구간의 폐쇄 지속 시간이 평균 157.27ms이라는 뜻이다.

<표 1>에서 눈여겨 볼 것은 음영으로 구분해 놓은 곳인데, 즉 C<sub>1</sub>과 C<sub>2</sub>의 조음 위치가 같은 경우와 C<sub>1</sub>이 없이 C<sub>2</sub>만 있는 경우이다. 'ㅂ+ㅃ'는 157.27, 'ϕ+ㅃ'는 145.54, 'ㄷ+ㄷ'는 140.36, 'ϕ+ㄷ'는 136.54, 'ㄱ+ㄱ'는 144.90, 'ϕ+ㄱ'는 136.36으로 그 차이가 양순음의 경우에는 11.73ms, 치경음의 경우에는 3.82ms, 연구개음의 경우에는 7.54ms이다. 이는 유의미한 차이라고는 할 수 없다.<sup>5)</sup> 즉 조남민(2007)의 실험 결과 보았을 때, C<sub>1</sub>이 있는 경우와 그렇지 않은 경우 음향 음성학적으로는 그 차이가 없다고 말할 수 있다. 이것은 한국인들이 '익기'와 '이끼'를 물리적으로 존재하는 소리로서 다르게 산출하지 않는다는 뜻이다.

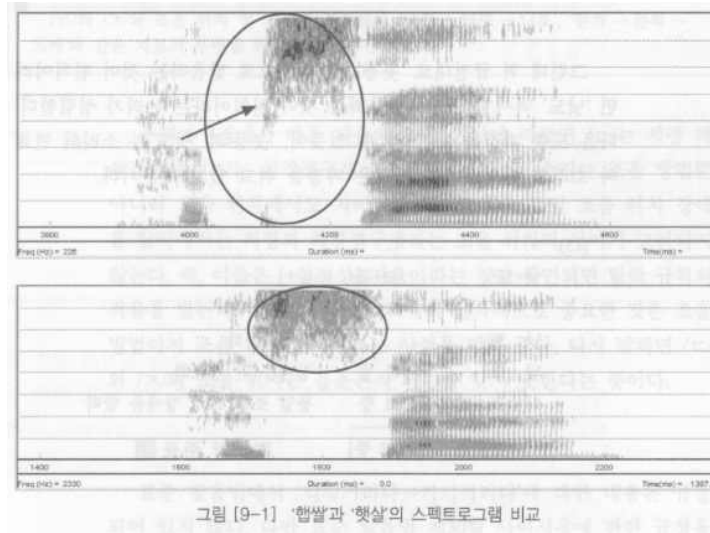
동일 조음 위치의 연속된 두 자음 중에서 C<sub>2</sub>가 폐쇄음이 아닌 경우에는 조음 음성학적인 측면과 음향 음성학적인 측면 모두를 살펴볼 수 있다. 이에 대해서는 신지영·차재은(2003)과 신지영(2011)에서 제시한 자료와 기술을 참조할 수 있다.

신지영(2011)에서는 한국인들이 영어의 'outsider'를 발음하는 데 어려워한다는 것을 예로 들어 영어 모국어 화자들은 [t]와 [s]의 연쇄를 모두 발음하지만 한국어 화자들은 [t]와 [s]를 이어서 내지 못하고 [t]를 탈락시켜 [s]만 낸다고 지적하였다. 이를 확인할 수 있는 방법은 이 단어를 발음할 때 혀끝이 어느 위치에 있는지를 내성적(introspective)으로 관찰하는 것인데, 'outsider'를 발음할 때 /s/를 본격적으로 발음하기 전에 혀끝이 잇몸에 닿아 있는지 여부를 관찰해 보면 알 수 있다고 하였다. 같은 방법으로 '젓소'가 [저쏘]로 발음되는지 [전쏘]로 발음되는지 확인해 보면 [s\*]를 발음하기 전에 혀끝이 치경에 닿아 치경을 폐쇄하는 조음 동작이 없다는 것을 알 수 있으며, 이를 바탕으로 강세구 내에서는 [저쏘]로 발음된다는 것을 알 수 있다고 주장하였다.

또한 신지영·차재은(2003)에서는 <그림 1>과 같이 '햇쌀'의 발음에 대한 스펙트로그램을 '햐쌀'의 스펙트로그램과 비교하여 제시하였다. '햇쌀'이 [햐쌀]로 발음되었다면 [해]와 [쌀] 사이에 폐쇄 지속 구간이 관찰되어야 하는데, [해] 뒤에 바로 마찰음 구간이 시작된다는 것을 보이며 [해]와 [쌀] 사이에 폐쇄 지속 구간이 없다는 점을 이야기했다. 즉 C<sub>1</sub>이 탈락했음을 보여주는 구체적인 자료를 제시하고 동일 조음 위치의 두 자음이 연쇄할 경우 C<sub>1</sub>이 탈락한다는 것을 주장하였다.

5) 보통 탄설음 [r]의 폐쇄 지속 시간이 10ms이고, 경음의 VOT가 10ms 정도이다.

&lt;그림 1&gt; ‘햅쌀’과 ‘햇쌀’의 스펙트로그램 비교(상: 햅쌀, 하: 햇쌀) (신지영 · 차재은, 2003)



이상에서 본 바와 같이 동일 조음 위치의 연속된 두 자음의 경음화에서  $C_1$ 은 산출적인 측면에서 음향 음성학 및 조음 음성학적으로도 탈락했다고 설명하는 것이 보다 합리적이며 현실 발음에 가깝다는 사실을 알 수 있다.

#### 4. 국어사 자료와 음운론적 해석

지금까지의 논의를 통해 동일 조음 위치를 가진 두 자음이 연속될 때의 실제적인 발음은  $[C_1^1 C_2^*]$ 가 아닌  $[C_2^*]$ 라는 사실을 알 수 있었다. 이러한 사실은 음성학적 차원에서뿐만 아니라 국어의 역사 자료에서도 이와 같은 인식의 양상을 엿볼 수 있다. 더불어 이 현상은 음운 규칙의 적용이라는 관점에서 흥미로운 음운론적 해석을 기다리고 있는데, 이 장에서는 이러한 내용들에 대해 살펴보고자 한다.

먼저 현행 표준 발음법에서 이 현상과 관련된 자료들을 다시 정리해 보면 다음과 같다.

- (4) 가. 키우과[키우꽂] 녀과[녀꽂] 흙과[흙꽂]  
 나. 웃대운 : 따] 있다[인따] 있던[인뎌] 빛다[빈따]  
 뻗다[뻗 : 따] 맛있다[마신타] 멋있다[머신타]  
 곧이듣다[고지듣따] 뻗대다[뻗때다] 꽃다발[꼴따발]  
 다. 꽃고[꼴꼬] 꽃길[꼴끼](×[꼴끼]) 꽃밭[꼴뻗](×[꼴뻗])  
 라. 냇가[내 : 까/넌 : 까] 새길[새 : 낄/새 : 낄]  
 빨랫돌[빨래똥/빨래똥] 콧등[코똥/코똥] 깃발[기뻗/긴뻗]  
 대팻밥[대 : 패뻗/대 : 뻗뻗] 햅쌀[햅쌀/햅쌀]  
 뱃속[배쑥/뻗쑥] 뱃전[배전/뻗전] 고갯짓[고개짚/고개짚]

(4가)는 체언과 조사의 결합에서  $C_1 C_2$ 가  $[k^1 k^*]$ 로 발음되는 경우이며, (4나)는 다양한 형태론적 결합 환경에서  $C_1 C_2$ 가  $[t^1 t^*]$ 로 발음되는 경우이다. (4다)는  $C_1 C_2$ 가  $[t^1 k^*]$ 나  $[t^1 p^*]$ 로 발음되는 경우로 이때  $C_1$ 이  $C_2$ 의 조음 위치에 동화된  $[k^1 k^*]$ 나  $[p^1 p^*]$ 는 표준 발음으로 인정하지 않고 있음을 볼 수 있다.



한편, (4라)는 사이시옷이 들어간 예들로  $C_1C_2$ 에 대해  $[t^{\uparrow}k^*]$ ,  $[t^{\uparrow}t^*]$ ,  $[t^{\uparrow}p^*]$ 뿐 아니라  $C_2$ 만이 경음화된  $[k^*]$ ,  $[t^*]$ ,  $[p^*]$ 의 발음도 인정하고 있다는 점에서 앞의 경우들과 차이가 있다. 그러나 이때 다른 경우들과는 달리 이 경우에만  $C_1$ 이 발음되지 않고  $C_2$ 만이 경음화되어 발음될 수도 있다고 본 이유가 무엇인지 궁금하지 않을 수 없다.

이와 같이 표준 발음법에서  $C_1C_2$ 의 발음을 기본적으로  $[C_1^{\uparrow}C_2^*]$ 로 보고 일부의 경우에는  $[C_2^*]$ 도 인정하고 있는 것은 발음법의 규정이 어떠한 언어학적 사실을 근거로 마련된 것인지 알기 어렵다. ‘있다[을따]’와는 달리 ‘콧등[코똥/콘똥]’에서는  $C_1$ 인, ‘콧’의 ‘ㅅ’이 발음되지 않는 것으로 볼 수 있는 근거가 무엇인지 설명이 필요하다.

동일 조음 위치를 가진 두 자음이 연속될 때 그 두 자음의 발음에 대한 인식이 어떠한지에 대해 우리는 다음과 같은 국어사 자료를 통해서 그 일단을 엿볼 수 있다.

(5)	A형		B형		C형
	똥가비	>	똥갑이	>	도깨비
	엿게	>	억게/억개	>	어깨
	갓꺾로	>	격구루	>	거꾸로

(5)에 제시된 어형들은 각 단어의 여러 역사적 형태들 중 그 유형을 시간 순에 따라 A형, B형, C형으로 나눈 것인데, 이때 각 유형에서 나타나는  $C_1C_2$ 의 모습을 정리해 보면 다음과 같다.

(6)	A형		B형		C형	
	$[C_1C_2]$	$\text{스기}$	>	$\text{기기}$	>	$\text{기}$

(6)을 통해 우리는 현대국어의 몇몇 단어에서 경음으로 소리 나는 자음(구체적으로 ‘기’)이 역사적으로는 ‘스기>기기>기’의 변화를 겪어 왔음을 알 수 있다.<sup>6)</sup> 이러한 사실은 (4라)에서 제시된 두 가지 발음 유형 사이의 관계에 대해 생각해 보도록 한다. 한 예로 ‘깃발’의 경우 두 발음 [기빨]과 [긴빨]이 [긴빨→김빨→기빨]의 과정을 통해 서로 관련되어 있는 것은 아닐까라는 생각을 갖게 된다.

(5)와 같은 국어사 자료들은 (4)의 예들을 이해하는 중요한 단서가 될 수 있으리라는 암시와 더불어, 음운 규칙의 적용이라는 관점에서 이 현상에 대한 흥미로운 음운론적 해석을 시도해 보도록 한다. 먼저  $C_1C_2$ 가 동일 조음 위치를 갖는 (4라)의 ‘햇살’을 대상으로 단선 음운론(linear phonology)의 설명 방식을 취해 [해쌀]과 [헨쌀]의 두 가지 발음이 어떻게 도출될 수 있는지 살펴보자.

(7) 가. /햇살/	나. /햇살/
헨쌀 ..... 평폐쇄음화	헨쌀 ..... 평폐쇄음화
헨쌀 ..... 경음화	헨쌀 ..... 경음화
해쌀 ..... 선행자음탈락	— ..... 선행자음탈락
[해쌀]	[헨쌀]

6) 이 밖에 ‘으똥’(<웃똥), ‘기쁘다’(<깃쁘다), ‘바쁘다’(<밧쁘/쁘다) 등과 같은 경우도 이와 유사한 과정을 겪은 것으로 추정해 볼 수 있다.

(7가)와 (7나)는 동일한 음운 규칙이 동일한 순서로 적용되는 틀 안에서 그 차이를 설명해 볼 수 있다. 즉 평폐쇄음화에 따른 경음화 현상 뒤에  $C_1$ 이 탈락하는 선행자음탈락 규칙이 적용되는가 그렇지 않은가에 의해 (7)의 두 발음이 나뉘는 것으로 설명된다.

이때 선행자음탈락 규칙의 적용 여부는 이른바 필수굴곡원리, 즉 OCP(Obligatory Contour Principle)의 준수 여부로 설명해 볼 수 있겠다. (7가)가 동일 조음 위치를 갖는 두 자음의 연속을 회피하려는 일반적 제약을 준수한 것이라면, (7나)는 그렇지 않은 것이 된다. 이러한 설명은 (7가)가 (7나)에 비해 음운론적으로 보편성을 지니고 있다는 점을 보여 주는 대목이기도 하다.

이와 같은 입장에서  $C_1C_2$ 가 서로 다른 조음 위치를 갖는 (4다)의 ‘꽃길’을 대상으로 음운 규칙의 적용 양상을 살펴보자. 이 역시 앞에서와 같은 설명 방식을 취해 다음처럼 [꼬길]과 [꼐길]의 두 가지 발음이 어떻게 도출되는지 설명할 수 있다.

(8) 가. /꽃길/	나. /꽃길/
꽃길 …… 평폐쇄음화	꽃길 …… 평폐쇄음화
꼐길 …… 경음화	꼐길 …… 경음화
꼭길 …… 변자음화	— …… 변자음화
꼬길 …… 선행자음탈락	— …… 선행자음탈락
[꼬길]	[꼐길]

(8)은 ‘평폐쇄음화>경음화>변자음화>선행자음탈락’이라는 4개의 규칙을 순서대로 적용한 결과이다. (8가)가 4개의 규칙이 모두 적용된 경우라면, (8나)는 2개의 규칙만이 적용된 경우라고 설명된다. 이때 4개의 규칙 중 세 번째 규칙인 ‘변자음화’가 (8가)와 (8나)를 구분 짓는 중요한 역할을 하고 있는데, 이 규칙의 존재 근거는 (5)의 B형에서 찾을 수 있다.

결국 (4다)의 ‘꽃길’이나 ‘꽃밭’처럼  $C_1C_2$ 가 서로 다른 조음 위치를 갖는 경우에도 변자음화에 따른 선행자음탈락 규칙이 적용됨으로써 이들의 실제 발음이 [꼬길]이나 [꼬뺨]이 되는 이유를 잘 설명할 수 있다. 변자음화 규칙은  $C_1$ 과  $C_2$ 가 동일 조음 위치를 갖도록 하여 선행자음탈락 규칙이 적용될 수 있는 환경을 마련해 준다.

(4다)에서 볼 수 있듯이 현행 표준 발음법에서는 변자음화를 허용하지 않고 있지만, 자연스러운 현실 발음에서는 ‘신문’[심문]과 같이 변자음화가 적용된 발음들을 만나게 된다. [꼬길]이나 [꼬뺨]이 선행자음탈락 규칙에 의해 필수굴곡원리를 준수했다면, [심문]은 겹자음화(gemination)를 통해 필수굴곡원리를 준수했다는 음운론적 차이를 지적할 수 있겠다.

## 5. 맺음말

표준 발음에는 현실 발음과의 거리를 좁혀야 하는 과제와 더불어, 제시된 발음의 분명한 언어학적 근거를 지니고 있어야 하는 이론적 준비도 함께 요구된다. 이러한 측면에서 동일한 조음 위치를 가진 연속된 두 자음의 발음은 표준 발음에게 요구되는 보다 철저한 이론적 준비를 되돌아보게 하는 중요한 대상이라고 생각된다. 이론과 실제라는 두 마리 토끼를 모두 잡아야 하는 언어 규범이 보다 완전한 모습을 지닐 수 있도록 학계의 부단한 노력이 필요하다.

## 참고문헌

- 권경근. 2010. “국어의 인접 자음의 동일성에 대하여.” 「우리말 연구」(우리말학회) 27. 55-72.
- 김말숙. 1994. “국어 경음화현상의 음성적인 접근.” 「원우총론」(숙명여자대학교 대학원원우회) 12. 75-89.
- 김선철. 1996. “장애음 뒤 경음화 현상의 자질기하론적 표시에 대하여.” 「언어연구」(서울대학교 언어연구회) 14. 23-33.
- 김영송. 1981. 「우리말 소리의 연구」. 서울: 과학사.
- 김진우. 1985. 「언어」. 서울: 탑출판사.
- 배주채. 2003. “한자어의 경음화에 대하여.” 「성심어문논집」(성심어문학회) 25. 247-283.
- 배주채. 2003. 「한국어의 발음」. 서울: 삼경문화사.
- 신지영·차재은. 2003. 「우리말 소리의 체계」. 서울: 한국문화사.
- 신지영. 2011. 「한국어의 말소리」. 서울: 지식과교양.
- 오정란. 1993. 「현대 국어 음운론(개정판)」. 서울: 형설출판사.
- 양순임. 2006. “중국인 학습자언어에 나타나는 한국어 중성에 대한 음향, 청취 음성학적 오류 분석”. 「한국어교육」(국제한국어교육학회) 17-3. 163-183.
- 유재원. 1989. “현대 국어의 된소리와 거센소리에 대한 연구”. 「한글」(한글학회) 203. 25-48.
- 이호영. 1996. 「국어 음성학」. 태학사.
- 조남민. 2007. 「한국어 학습자의 어중자음군 폐쇄지속성에 대한 연구」 이화여자대학교 박사 학위논문.
- 조성문. 2000. 「국어 자음의 음운 현상에 대한 원리와 제약」. 서울: 한국문화사.
- 허용. 1965. 「국어 음운학」. 서울: 정음사.

<Abstract>

On the fortis phenomenon of the two successive consonants with the same place in Korean

Kim Yupum(Korea Univ.)·Oh Jeahyuk(Kyonggi Univ.)

This paper aims to investigate, on dimension of phonetics, what actual pronunciation with respect to fortis phenomena is when two consonants with the same articulation place appear successively, and to attempt to interpret this phenomena on dimension of phonology after seeing the general perceptual aspect through historical Korean language data. In the current standards, the pronunciation of two successive consonants with the same articulation place is defined with  $[C_1 \text{ } C_2^*]$ , but we can not prove the presence of  $C_1$  on phonetic dimension. In addition, we could know that this phenomena is historical process of Korean phonology, in which two successive consonants( $C_1C_2$ ) with the same articulation place have changed into  $C_2$ . Elimination of the preceding consonant in two successive consonants with the same articulation place is the universal phonological phenomena, which could be interpreted through the Obligatory Contour Principle(OCP) theoretically.

핵심어: 동일 조음 위치(the same articulation place), 경음화(tensification), 표준 발음법(the Korean standard pronunciation), 필수굴곡원리(Obligatory Contour Principle)

## ‘X찮-’의 형성과 기능

이규범(고려대)

### <차 례>

1. 머리말
2. ‘X찮-’의 기능
  - 2.1. ‘-잖-’의 기능과 결합 양상
  - 2.2. ‘-찮-’의 기능과 결합 양상
3. ‘X찮-’의 형성 과정
  - 3.1. 공시적 축약형 ‘X찮-’
  - 3.2. 통시적 융합형 ‘X찮-’
4. 맺음말

### 1. 머리말

본고는 통시적으로 형성된 ‘X찮-’과 공시적으로 ‘X하지 않-’의 축약형으로 분석되는 ‘X찮-’ 어휘의 형성 과정과 공시적으로 ‘-하지 않-’이 축약되어 나타나는 ‘-찮-’의 기능을 살펴보는 데에 목적이 있다.

‘X찮-’ 어휘는 부정 동사구 ‘X하지 않-’ 구성이 축약된 ‘괜찮다, 귀찮다, 수월찮다, 대단찮다, 변찮다, 신통찮다’ 등과 같은 어휘를 가리킨다. 이지양(1998:36-37)에서는 이들을 어휘적 융합형으로 분류하고 있는데, 이는 융합<sup>1)</sup>의 결과가 어휘적 양상을 띠어 그 결과가 하나의 단어로 인식되는 것을 의미한다. 이러한 ‘X찮-’ 어휘는 사전 등재 유무에 따라 나눌 수도 있으며, 의미 변화의 정도에 따라 분류할 수도 있다.

위에서 언급한 바와 같이 ‘-잖-’은 ‘X하지 않-’이 축약된 것으로 ‘X지 않-’이 축약된 ‘-잖-’과 긴밀한 관련성을 가진다. 다시 말해서 ‘-잖-’과 결합한 선행 어간 또는 어근에 ‘-하-’가 있다는 것을 격음 ‘ㄷ’의 형태로 흔적을 보이고 있는 것이다. 이로 인하여 ‘X찮-’의 ‘-찮-’을 독립적으로 다루고 있는 연구물은 거의 없으며, ‘-잖-’을 연구한 논문에서 ‘-잖-’에 관하여 소략하게 다루고 있다. 또한 ‘-잖-’과 ‘-찮-’의 연관성으로 인하여 이광호(2002:207)에서는 ‘-잖-’과 ‘-찮-’이 결합하는 동사 어간 또는 어근에 따라 음성적으로 다르게 실현되는 이형태 관계에 있다고 언급하고 있다. 그러나 ‘-찮-’은 ‘-하-’와 ‘-잖-’이 축약된 것으로 ‘-잖-’과는 다른 의미 기능을 가질 개연성은 충분하다.

이에 본고에서는 ‘-잖-’과 다른 ‘-찮-’의 결합 양상을 토대로 ‘-찮-’의 기능을 살펴보고자 한다. 다음으로 ‘X찮-’의 형성 과정을 살펴보고자 한다. 이때 축약의 결과로 의미 변화가 발생

1) ‘융합(fusion)’은 ‘준말’, ‘축약’과 관련된 개념인데, 안명철(1990:125)에서는 “특정한 문법적 환경에서 두 단어 이상이 줄어서 한 단어로 됨과 동시에 문법적, 의미론적 기능에 변화가 발생하는 현상”으로, 이지양(1998:30)에서는 “연결형에서 완전한 단어(full word)에 음절수 줄이기가 일어나 의존요소로 재구조화되는 현상”으로 각각 정의하고 있다.

한 어휘와 그렇지 않은 어휘로 구분하여 각각의 형성 과정을 추론해 보겠다.

## 2. 'X잖-'의 기능

앞에서도 밝힌 바와 같이 '-잖-'에서는 '-잖-'의 형태가 들어 있다. 따라서 '-잖-'의 기능과 결합 양상을 살펴보기 전에 '-잖-'의 기능과 결합 양상을 살펴볼 필요가 있다. 이러한 과정을 통하여 '-잖-'과 대비되는 '-잖-'의 기능을 파악할 수 있으며, '-잖-'과 '-잖-'이 이형태 관계에 있는지를 확인할 수 있다.

### 2.1. '-잖-'의 기능과 결합 양상

'-잖-'의 기능은 크게 세 가지의 유형으로 나눌 수 있는데, 첫째는 '-지 않-'의 단순한 음운론적 축약형으로 통사적 구성일 때의 의미 기능인 '부정'을 담당한다. 이러한 '부정'의 '-잖-'은 '-지 않-'으로 환원이 가능하다. 둘째는 의문형 종결 어미에 선행하는 '확인'의 '-잖-'이다. 이는 '부정'의 '-잖-'과는 달리 환원이 불가능하여 항상 '-잖-'으로 나타난다. 셋째는 '부정'의 '-잖-'처럼 모든 종결 어미<sup>2)</sup>와 결합이 가능하지만 '-지 않-'으로 환원되지 못하는 '-잖-'이 있다. 이러한 '-잖-'은 어휘의 일부가 되어 어간처럼 활용된다.

간략하게 언급되었지만 이 세 종류의 '-잖-'은 환원 가능성과 결합 가능한 종결 어미의 종류에서 각기 다른 양상을 보이고 있다. 이 외에도 어떠한 결합 양상을 보이는지 '-잖-'의 유형별로 살펴보도록 하자.

#### 2.1.1. '부정'의 '-잖-'

'-잖-'은 통사적 구성인 '-지 않-'이 가지고 있는 의미, 즉 '선행 용언의 부정'이라는 기본 의미를 가진다. 이러한 의미의 '-잖-'은 결합할 수 있는 종결 어미의 제약이 없다<sup>3)</sup>. 또한 선어말 어미가 선행 용언 어간에 결합할 수도 있고, '않-'에 결합할 수도 있다.

아래 (1)은 '부정'의 '-잖-'의 결합 환경을 보여주는 예이다.

(1) '부정'의 '-잖-'의 결합 환경(이재현,1999:168 참고)

ㄱ. 자동사

가다-가지 않다-가잖다, 잡히다-잡히지 않다-잡히잖다, 읽히다-읽히지 않다-읽히잖다

ㄴ. 타동사

먹다-먹지 않다-먹잖다, 올리다-올리지 않다-올리잖다, 일하다-일하지 않다-일하잖다

ㄷ. 형용사

예쁘다-예쁘지 않다-예쁘잖다, 깨끗하다-깨끗하지 않다-깨끗잖다, 아름답다-아름답지 않다-아름답잖다

2) '점잖다' 등의 'X잖-' 어휘는 형용사로써 구실을 하기 때문에 명령법 종결 어미, 청유법 종결 어미와의 결합이 불가능하다.

3) '부정'의 '-잖-'은 명령법 종결 어미, 청유법 종결 어미와의 결합이 불가능하다. 이는 명령문과 청유문에서 '않다'가 '말다'로 실현되기 때문이다.

## ㄹ. 서술격 조사

학생이다-학생이지 않다-학생이잖아

이처럼 ‘부정’의 ‘-잖-’은 선행하는 용언의 품사에 구애받지 않고 결합 가능하다는 것을 알 수 있다. 다음 (2)와 (3)은 ‘부정’의 ‘-잖-’과 결합하는 종결 어미의 일부와 선어말 어미의 위치를 보여준다.

- |                          |                              |
|--------------------------|------------------------------|
| (2) ㄱ. 그가 가지 않습니다.       | ㄱ'. 그가 <u>가</u> 잖습니까.        |
| ㄴ. 내가 하지 않으면 안 된다.       | ㄴ'. 내가 <u>하</u> 잖으면 안 된다.    |
| (3) ㄱ. 선생님께서 책을 읽지 않으신다. | ㄱ'. 선생님께서 책을 <u>읽</u> 잖으신다.  |
| ㄴ. 선생님께서 책을 읽으시지 않는다.    | ㄴ'. 선생님께서 책을 <u>읽</u> 으시잖는다. |

(2)를 통하여 ‘부정’을 의미하는 ‘-잖-’이 명령형과 청유형을 제외한 모든 어말 어미와 결합할 수 있음을 알 수 있다. 또한 (3)을 통하여 선어말 어미의 위치 또한 제약이 없음을 알 수 있다. 다시 말해서 ‘X’ 뒤에 결합할 수도 있으며, ‘-잖-’ 뒤에 결합할 수도 있다.

## 2.1.2. ‘확인’의 ‘-잖-’

‘-잖-’이 ‘선행 용언의 부정’이라는 기본 의미와 차이를 보이는 경우가 있다. 아래 (4)은 ‘확인’의 ‘-잖-’이 사용된 예이다.

- (4) ㄱ. A: 내가 왜 해야 하는데?  
    B: 나랑 약속했잖아.
- ㄴ. A: 이 빵도 그 사람을 주자?  
    B: 하지만 너는 아무 것도 먹지 않았잖아.
- ㄷ. A: 누가 그 행사에 가시니?  
    B: 선생님께서 그 행사에 가시잖니.

(4)의 문장에 쓰인 ‘-잖-’은 ‘부정’의 의미를 담고 있지 않는다. 또한 ‘약속했잖아, 않았잖아, 갔잖아’는 하나의 단어도 아니다. 이처럼 의문형 종결 어미에 선행하는 ‘-잖-’은 ‘확인’의 의미를 가진다. 문말 억양이 하강되거나 지속되는 경향을 보인다<sup>4)</sup>. 정원수(1988)에서는 이러한 ‘-잖-’ 문장을 확인문이라고 명하면서 ‘-지 않-’에 의한 부정의문문과의 차이<sup>5)</sup>를 언급하고 있다.

이와 관련하여 손세모들(1999:221)에서는 ‘확인’을 통사론적 구성체의 의미 기능으로

4) 내가 가지 않

→ ① 문말억양 상승(↗): 내가 가지 않는가?(부정의문, 질문)

② 문말억양 하강지속(↘→): 내가 간다.(확인, 반문)

내가 가잖

→문말억양 하강지속(↘→): 내가 간다.(확인, 반문)

5) 정원수(1988:100)에서는 부정의문문과 확인문이 억양, 강세의 차이를 뿐만 아니라 부정의문문은 ‘-지 않-’의 형태가 견지되고 첩사 개입이 가능한 데 비하여 확인문은 ‘-잖-’의 형태를 견지한다는 차이를 밝히고 있다.

판단하고 있는 기존의 연구들을 비판하고, ‘문장 유형의 변화’, ‘사용 분포’, ‘형태의 안정성’을 들어 ‘확인’이라는 의미가 ‘잖’이라는 형태소<sup>6)</sup>에서 비롯되었다고 주장하고 있다.

이러한 ‘확인’ 의미를 가지는 ‘-잖-’은 (4)에서 본 바와 같이 의문형 종결 어미 ‘-아, -니’ 등과 결합<sup>7)</sup>하고, 선어말 어미는 ‘X’ 뒤에 결합하여 나타난다.

### 2.1.3. ‘X잖-’의 ‘-잖-’

위에서 살펴본 ‘-잖-’은 용언의 어간에 붙어 각각 ‘부정’과 ‘확인’이라는 의미를 제공하는 기능을 담당한다. 그런데 몇몇의 용언의 어간에 결합하여 새로운 단어를 형성하는 ‘-잖-’이 있다.

- (5) ㄱ. 되잖은 소리는 작작 해라.  
 ㄴ. 어눌한 말투며 의젓잖은 행동거지, 이 모두가 도무지 마음에 들지 않았다.  
 ㄷ. 얼마나 오죽잖게 생각했으면 대꾸도 안 했을라고.  
 ㄹ. 그는 나의 제안을 시답잖게 여기는 듯하다.  
 ㅁ. 노는 양이 같잖다  
 ㅂ. 그의 아버지께서는 매사에 점잖으시다.

(5ㄱ)에 사용된 ‘되잖은’은 ‘되지 않다’가 줄어서 만들어진 낱말이다. 그러나 축약 후의 의미는 축약 전의 의미와는 달라져서, ‘올바르지 않거나 이치에 닿지 않다’가 되었다. 다시 말해서 형태의 변화와 함께 의미의 변화가 생겨 전과는 다른 단어가 된 것이다. 또한 여기에 나타난 ‘-잖-’은 위에서 살펴본 ‘부정’의 ‘-잖-’과 ‘확인’의 ‘-잖-’과는 다른 양상을 보이고 있다.

‘부정’의 ‘-잖-’은 다양한 어말 어미와 결합이 가능하다. 일부 단어 속에 남아 있는 ‘-잖-’ 역시 다양한 어말 어미와 결합할 수 있다. (5ㄱ, ㄴ)은 관형사형 어미와 (5ㄷ, ㄹ)은 부사형 어미와 (5ㅁ, ㅂ)은 종결 어미와 결합하는 모습을 보여주고 있다. 그러나 (5ㅂ)에서 확인할 수 있듯이 선어말 어미 ‘-시-’는 ‘-잖-’ 뒤에 결합한다. 이는 (3)에서 확인할 수 있듯이 ‘부정’의 ‘-잖-’과는 다른 점이다.

## 2.2. ‘-잖-’의 기능과 결합 양상

‘-잖-’은 ‘-하지 않-’이 줄어서 만들어진 형태이다. ‘-잖-’과의 차이는 접사 ‘-하-’의 흔적이 남아있다는 것이다. (6)의 예<sup>8)</sup>를 보자.

- (6) ㄱ. ‘그랜저 검사’ 특임수사도 마무리가 개운찮다.

6) 손세모돌(1999:216-237)에서는 이러한 기능을 하는 ‘-잖-’의 출현 환경에 주목하여 선어말 어미로 처리하고 있다. 이현희(2004:208-217)에서도 이를 독립 형태소로 설정하여 논의를 진행한다.

7) 의문형 종결 어미 ‘-아, -니’와 결합하였지만 ‘확인’의 ‘-잖-’이 사용된 문장이 의문문으로 인식되지는 않는다. 손세모돌(1999:222)에서 언급한 바와 같이 대다수의 사람들은 이 문장을 평서문으로 인식한다.

8) (11ㄱ)은 문화일보(2010.12.09.) 사설의 제목이고, (11ㄴ)은 찬송가의 일부이다. (11ㄷ)은 한겨레신문(2009.09.27.) 기사의 일부이다.



- ㄴ. 변찮은 주님의 사랑과 거룩한 보혈의 공로를 우리가 찬양을 합시다.  
 ㄷ. 돈 한 푼을 못 모으고 원찮은 자식들은 아들이 스물다섯

(6)에 사용된 ‘개운찮다, 변찮은, 원찮은’은 각각 ‘개운하지 않다, 변하지 않다, 원하지 않다’의 통사적 구성이 줄어서 만들어진 형태이며, ‘부정’의 ‘-잖-’과 마찬가지로 ‘부정’의 ‘-찮-’ 설정할 수 있다. 하지만 ‘부정’의 ‘-찮-’은 ‘부정’의 ‘-잖-’과 달리 선어말 어미의 위치 제약이 있다.

- (7) ㄱ. 그 음식은 개운하지 않습니다.                    ㄱ'. 그 음식은 개운찮습니다.  
       ㄴ. 내가 원하지 않으면 안 된다.                    ㄴ'. 내가 원찮으면 안 된다.  
 (8) ㄱ. 우리 선생님의 열정은 변하지 않으신다.    ㄱ'. 우리 선생님의 열정은 변찮으신다.  
       ㄴ. 우리 선생님의 열정은 변하시지 않는다.    ㄴ'. 우리 선생님의 열정은 변하시잖는다.

(7)을 통하여 ‘부정’의 ‘-찮-’이 ‘부정’의 ‘-잖-’과 같은 어말 어미의 결합 제약을 가진다는 것을 알 수 있다. 그러나 (8)에서처럼 선어말 어미가 ‘-찮-’ 앞에서 결합하면 ‘-하지 않-’의 구성이 깨지게 되어 ‘-찮-’이 올 수 없게 된다. 이러한 사실은 ‘부정’의 ‘-찮-’이 ‘-하지 않-’의 단순한 축약형임을 말해주는 동시에 ‘-잖-’과 ‘-찮-’이 이형태 관계에 놓일 수 없음을 보여준다.

이 둘을 이형태로 볼 수 없는 결정적인 차이는 ‘-찮-’에는 ‘확인’의 의미가 없다는 것이다.

- (9)<sup>9)</sup> A: 새로 만든 배지 괜찮은데?  
 B: ㄱ. 반응이 신통하지 않아.  
       ㄴ. 반응이 신통치 않아.  
       ㄷ. 반응이 신통찮아<sup>10)</sup>.  
       ㄹ. 반응이 신통하잖아.

(9)의 예문이 다소 어색한 느낌이 있지만, 질문에 대한 (9ㄱ, ㄴ, ㄷ)의 답변은 ‘반응이 효과적이지 않다’라는 의미를 담고 있다. 다시 말해서 ‘신통하다’의 ‘부정’의 의미이다. 그러나 (9ㄷ)의 의미는 조금 다르다. 이것은 확인의 ‘-잖-’이 쓰인 것으로, ‘신통하다’의 의미가 유지되고 있다. ‘-찮-’이 ‘-잖-’의 이형태 관계에 있다면 ‘확인’의 의미 또한 담당해야 한다. 그러나 (9)에서 보듯이 ‘-찮-’은 ‘부정’의 의미만을 담당할 뿐이며, ‘확인’의 의미를 표현하고자 할 때에는 ‘-하잖-’으로 나타난다.

결국 ‘-찮-’은 ‘-잖-’과 달리 ‘부정’의 의미만을 담고 있으며, 단어 속에 남아있는 ‘-잖-’처럼 ‘-찮-’도 통시적으로 ‘X찮-’ 어휘를 생성할 수 있다. 다음 장에서는 ‘X찮-’ 어휘가 어떤 형성 과정을 가지는가에 대하여 살펴보고자 한다.

9) 이 예문은 한겨레신문(1993.04.14.)의 기사 제목인 ‘○○ 거액들여 새로 만든 배지 반응 신통찮아’를 변형한 것이다.

10) ‘신통찮다’의 발음이 ‘신통치 않다’로 들리기도 한다. 실제로 구어이든, 문어이든 ‘-찮-’의 출현이 상당히 제약적이다. ‘신통찮다’의 발음 문제가 ‘-찮-’의 출현 제약과 어떤 연관성을 가지고 있는지 살펴볼 필요가 있다.

### 3. 'X찮-'의 형성 과정

#### 3.1. 공시적 축약형 'X찮-'

'X찮-' 어휘는 'X하지 않-'이 축약되어 형성된 것으로, 축약 과정에서 의미 변화가 발생하는 경우가 있다. 김영옥(1995:99-100)에서는 이러한 현상을 '축약'과 '화합'으로 설명하고 있다. 다시 말해서 '축약'은 공시적인 현상으로, 본래 모습으로 환원할 수 있는 경우를 말하고, '화합'은 통시적인 현상으로, 본래 모습으로 환원할 수 없는 경우를 가리킨다. 하지만 'X찮-' 어휘는 일반적으로 'X하지 않-'으로 환원된다는 점<sup>11)</sup>에서 이러한 개념을 차용하여 'X찮-' 어휘의 분류 기준으로 삼는 것은 적합하지 않다. 이에 반하여 이지양(1998: 35-36, 184-188)에서는 이들을 의미 변화의 정도에 따라 진전된 융합형과 단순 융합형으로 구분하고 있다. 진전된 융합형은 형식이 축소되면서 의미, 기능, 변주의 변화가 일어난 융합형을 지칭하고, 단순 융합형은 형식의 축소만이 일어난 것을 가리킨다. 하지만 '융합'이라는 용어가 학자에 따라 '의미론적 기능의 변화(안명철, 1990:125)'를 전제하고 있어 공시적으로 'X하지 않-'의 축약형으로 분석되는 'X찮-'을 지칭하기에는 한계가 있다. 이에 본고에서는 'X하지 않-'의 줄어든 꼴로 판단되는 'X찮-' 어휘를 공시적 축약형으로, 의미 변화를 수반하는 'X찮-' 어휘를 통시적 융합형으로 분류하고자 한다.

##### (10) 'X찮-' 어휘<sup>12)</sup>

- ㄱ. 괜찮다 귀찮다 수월찮다 시원찮다 심심찮다 편찮다 하찮다
- ㄴ. 가당찮다 개운찮다 괴이찮다 낙낙찮다 당찮다 대단찮다 마땅찮다 만만찮다  
변변찮다 변찮다 별찮다 신통찮다 안심찮다 엔간찮다 여의찮다 우연찮다  
원찮다 웬간찮다 조러찮다 조련찮다 짹짹찮다 짹짹찮다 칠칠찮다 편편찮다
- ㄷ. 괴찮다 구찮다 그렇찮다 모뚱찮다 선찮다 아슴찮다 짹짹찮다

(10ㄱ)은 'X'에 '-찮-'이 결합하여 의미 변화가 생긴 유형이고, (10ㄴ)은 'X찮-'의 의미를 'X의 부정'으로 해석할 수 있는 어휘이다. (10ㄷ)은 준말이거나 잘못된 표기, 방언에 나타나는 'X찮-' 어휘로 본고에서는 이들을 논의에서 제외한다<sup>13)</sup>.

우선 공시적 축약형에 해당하는 (10ㄴ)의 형성 과정을 살펴보고자 한다. 이재현(1999:172)에서는 'X찮-'의 형성 과정을 (11ㄱ)처럼 두 가지 유형으로 제시하고 있으며, 이광호(2002:203)에서는 '편찮다'를 예로 들어 (11ㄴ)과 같은 유형을 제시하고 있다.

11) 공시적으로 형성된 '변찮다'뿐만 아니라, 통시적으로 형성된 것으로 보이는 '괜찮다, 편찮다' 등 역시 '괜치 않다, 편치 않다' 등으로 환원 가능하며, 의미적으로 전자와 후자가 큰 차이를 나타내지 않는 경우도 있다.

ㄱ. 그의 사랑은 변찮다.

ㄱ'. 그의 사랑은 변치 않다.

ㄴ. 즐거운 노래도 괜찮다.

ㄴ'. 즐거운 노래도 편치 않다.

ㄷ. 할아버지께서 편찮으시다.

ㄷ'. 할아버지께서 편치 않으시다.

12) 『표준국어대사전』에 표제어로 등재되어 있는 단어를 중심으로, 앞장에서 언급한 '개운찮다, 변찮다, 신통찮다, 원찮다'를 추가한 것으로 'X찮-' 어휘의 예는 늘어날 수 있다.

13) (10ㄷ)의 사전적 풀이를 제시하면 아래와 같다.

괴찮다: '괴이찮다'의 준말

구찮다: '귀찮다'의 강원 방언

그렇찮다: '그렇잖다'의 잘못.

모뚱찮다: '미뚱잖다'의 경남 방언.

선찮다: '시원찮다'의 준말

아슴찮다: '고맙다'의 함경 방언

언

짹짹찮다: '짹짹잖다'의 잘못.

## (11)'-참-'의 형성 과정

ㄱ. -하지 않- → -하잖- → -ㅎ잖- → -참- → -참-  
 -하지 않- → -하잖- → -하잖- → -ㅎ잖- → -참-

ㄴ. 접미사 '-하-'의 파생동사 어간 'X'+부정 부사형어미 '-지'+부정 부사 '아니'+동사 접미사 '-하-' 예. '편하-'+'-지'+ '아니'+ '-하다'(편하지아니하다>편하지 않다>편치않다>\*편참다>편참다)

(11ㄱ)은 'a 탈락'과 'j 탈락'의 순서를 달리하고 있지만 '-지 않-'이 먼저 '-잖-'으로 축약된다는 공통점을 가지고 있다. (11ㄴ)은 '-지 하-'가 먼저 '-치'로 축약한다는 점에서 (11ㄱ)과 차이가 있다.

앞 장의 (9)에서 다시 보자. (12)은 (9)를 그 순서를 달리하여 일부를 제시한 것이다.

(12) ㄱ. 반응이 신통하지 않아. → 반응이 신통하잖아. → 반응이 신통참아.

ㄴ. 반응이 신통하지 않아. → 반응이 신통치 않아. → 반응이 신통참아.

(12ㄱ)은 (11ㄱ)에 맞춰 제시한 예이고, (12ㄴ)은 (11ㄴ)에 따라 제시한 예이다. (12ㄴ)은 '부정'이라는 일련의 의미가 유지되고 있으나, (12ㄱ)은 '부정'-'확인'-'부정'로 변하고 있다. 'X참-'의 형성 과정을 (11ㄱ)처럼 설정하면 '확인'의 의미가 형성되었다가 다시 본래의 의미로 돌아가는 과정을 설명하기가 어렵다. 따라서 'X하지 않-'이 줄어서 'X참-'이 되는 과정에서 '-하지'가 먼저 축약한다. 또한 현대 국어의 'ㅈ'는 경구개음으로, '차'와 '차'가 발음상 차이가 없다. 따라서 '-치 않-'의 줄어서 '-참-'이 되고, 여기에서 다시 j가 탈락하여 '-참-'이 되었다는 기술은 불필요하다.

## (13) 'X참-' 어휘의 공시적 형성 과정

'X하지 아니하-' → 'X하지 않-' → 'X치 않-' → 'X참-'

## 3.2. 통시적 융합형 'X참-'

3.1.에서 'X참-' 어휘를 의미 변화 양상에 따라 분류하였다. 이 중 (10ㄱ)에 해당하는 것은 형성 과정에서 의미의 변화가 발생한 어휘이다. 이를 본고에서는 통시적 융합형이라 부른다. 통시적 융합형에 해당하는 '-X참-' 어휘와 그 의미는 아래 (14)와 같다.

## (14) 통시적 융합형 'X참-'의 의미

ㄱ. 괜참다: ① 별로 나쁘지 않고 보통 이상이다 ② 탈이나 문제 걱정이 되거나 꺼릴 것이 없다

ㄴ. 귀참다: 마음에 들지 아니하고 괴롭거나 성가시다

ㄷ. 수월참다: ① 까다롭거나 힘들어서 하기가 쉽지 아니하다 ② 꽤 많다

ㄹ. 시원참다: ① 마음에 흡족하지 아니하다 ② 몸이나 몸의 일부가 좀 건강하지 못하다

ㅁ. 심심참다: 드물지 않고 꽤 잦다

ㅂ. 편참다: 몸이나 마음이 거북하거나 괴롭다

ㅅ. 하참다: ① 그다지 훌륭하지 아니하다 ② 대수롭지 아니하다

‘하찮다’는 ‘X’에 해당하는 어휘로 파악되는 ‘\*하(多)하다’가 공시적으로 쓰이지 않으므로 원래의 형태로 환원할 수 없으며, ‘\*하(多)하지 않다’와 구별되는 의미를 지닌다. ‘괜찮다’ 또한 ‘X’에 해당하는 어휘의 형태와 의미에 대한 논란이 있으나, ‘공연하지 않-’ 또는 ‘관계하지 않-’과 의미상 차이를 보인다. ‘귀찮다, 시원찮다, 편찮다’ 역시 ‘귀하지 않-, 시원하지 않-, 편하지 않-’이 융합하면서 새로운 의미가 생성되었다. ‘귀하다’는 ‘신분이 높다, 존중할 만하다, 소중하다, 드물다’의 의미를 가지나 ‘귀찮다’는 ‘괴롭다, 성가시다’의 의미이고, ‘시원하다’는 ‘덥거나 춥지 않다’의 의미이나, ‘시원찮다’는 ‘마음에 흡족하지 않다, 건강하지 못하다’의 의미이다. 마지막으로 ‘편하다’는 ‘거북하거나 괴롭지 않다, 편리하다’의 의미이나 ‘편찮다’는 ‘편하다’의 부정 의미뿐만 아니라 ‘병을 앓고 있다’라는 의미를 더 가진다. ‘수월찮다, 심심찮다’의 경우도 ‘수월하다, 심심하다’의 부정 의미뿐만 아니라 각각 ‘꽤 많다’, ‘드물지 않고 꽤 잦다’의 의미를 더 가지므로 융합 전의 의미와 차이를 보인다.

(14)에 해당하는 어휘들이 공시적으로 나타날 수 있는 융합 이전의 형태와 융합 이후의 형태가 의미상 차이를 보이기도 한다<sup>14)</sup>. 이러한 사실은 이들이 통시적인 과정에서 융합되고 의미 변화가 일어났다는 것을 암시한다. 따라서 이들 어휘가 어떠한 과정을 거쳐 ‘X찮-’의 모습을 가지게 되었는지를 살펴봄으로써 통시적 융합형 ‘X찮-’의 형성 과정을 파악해 보자.

‘괜찮다’와 ‘하찮다’의 형태와 의미는 19세기 자료에서 확인할 수 있다.

(15) ‘괜찮다’의 통시적 변화 양상

- ㄱ. 「그러나 저러나 이번 일에 다투어 영감마님께서는 괜찬케 되시었는지요?」 하고 걱정이 된다는 듯이 물었다.<18xx신숙주부인029>
- ㄴ. 어머니는 차리든 상을 그대로 노코 부엌문에서 나아오며 「명짚의 집이요 그래 그 어머니가 편치 안타드니 괜찬어요?」 「응 인제는 다 닷드라 그것도 한우님 은혜로 나온 것이지」<1922넛날꿈은005>
- ㄷ. [그래 건강은 어떠시오?] 하고 그제야 한은은 한 민교에게 인사를 하였다. [괜찮습니다.] 하고 한 민교는 모든 말하기 어려운 사정을 누르고<19xx흙1,69>

(16) ‘하찮다’의 통시적 변화 양상

- ㄱ. 하찬타 不多 不善<1895국한회341>
- ㄴ. 계숙이가 상대의 여자를 속으로는 깔보고 하찮게 여기는 눈치였다.<19xx영원의미소088>
- ㄷ. 무단히 미워하고, 하찮은 일에도 트집을 잡아 구박을 하고 하였다.<1948도아지,12>

‘편찮다’의 통시적 변화 양상은 아래 (17)와 같다

(17) ‘편찮다’의 통시적 변화 양상

- ㄱ. 어미 즈식 비여 열 둘 스이에 안즈나 니나 편티 아니어 므거운 것 멘 듯하며<1563은중경,12a>
- ㄴ. 어머니미 편티 아니신 증을 터거 보내셔늘 의위니게 무르니 야글 허셔도 므매 용심곳 거시면 속절업스니<1565순천김028>
- ㄷ. 자내 므스미나 편허리언마는 노히여 허는가 내 므스미 더 편티 문흐니<1565순천김029>
- ㄹ. 굿득 므음 경 업스디 자내 편차는 유무 보니 더욱 므음 둘 디 업서<1606,현풍곡,004>

14) 아래의 예는 ‘X찮-’과 ‘X치 않-’, ‘X하지 않-’의 의미 차이를 보여준다.

ㄱ. 어디가 편찮으세요?    ㄱ'. 어디가 편치 않으세요?    ㄱ". 어디가 편하지 않으세요?  
 ㄴ. <sup>3</sup>마음이 편찮다.        ㄴ'. 마음이 편치 않다.        ㄴ". 마음이 편하지 않다.

- ㉟. 아바님겨우셔 보롬씩우터 동히 편치 아니옵셔 진지도 문 잡스오시고 야그로 장복호오니<1623,현풍곽,130>
- ㊱. 청국 황데 어머니가 대단히 편치 아니하야 아마 쉬히 도라 가실 듯하다더라<1896독립신0709,2>
- ㊲. 강형 어디 편찬으슈 하고 좋은 목소리로 그 어깨를 흔들어보아도 눈하나 뜯줄 모르니<19xx두꺼비,185>
- ㊳. 그중 하나가 「아이 최 부인 밤새 신관이 못하섯수 어디 편찬어시우?」 하고 묻는 것을<1948도야지,10>

‘편찮다’는 ‘편하지 않다’가 줄어서 형성된 어휘로, 융합되는 과정에서 ‘병을 앓고 있다’라는 의미가 더해지게 된다. (17ㄱ)~(17ㄷ)은 16세기 문헌으로 ‘편찮다’가 형성되는 과정에 존재하는 ‘편티 앓(>편치 앓)-’의 형태를 확인할 수 있는 예문이다. 이 중 (17ㄴ)은 ‘병을 앓고 있다’의 의미를 확인할 수 있는 자료로, 현대의 ‘편찮다’의 의미가 16세기 무렵에 형성되었음을 알 수 있다. (17ㄷ)은 17세기 초 자료로, ‘편찬-’이 나타나고 있다. 이는 ‘편찮-’이 쓰인 최초의 예문으로 현대 국어의 ‘편찮다’가 17세기 초에 형성되었음을 확인할 수 있다. 이를 토대로 ‘편찮다’의 의미는 16세기 중반에, 형태는 17세기 초반에 완성되었음을 파악할 수 있다.

다음으로 ‘귀찮다’의 통시적 변화 양상 살펴보자. 아래 (18)는 ‘귀찮다’의 통시적 변화 양상을 보여주는 자료이다.

#### (18) ‘귀찮다’의 통시적 변화 양상

- ㄱ. 사회 진실로 어덜면 이제 비록 가난하고 미천하야도 었디 다른 시저레 가수멸며 귀티 아닐 주를 알리오<1517번소학07,032b>
- ㄴ. 나 죽게 되니 벼소리 귀티 아닌 거시로다 보고 미여라<1565순천김114>
- ㄷ. 또 이거슨 귀치 아니컨만은 보내는이다<1748개첩해8,25b>
- ㄹ. 귀찬타 不貴 귀하다<1880한불자,203>
- ㅁ. 웨 남을 이러케 귀찬케 굴에 <1924운수조흔날147>

‘귀하다’는 ‘귀하지 않다’가 줄어든 형태로, (18ㄱ)에서 확인하듯이 16세기 초에 ‘귀치 앓-’의 형태로 나타난다. 그러나 그 의미가 현대 국어의 ‘귀찮다’의 의미인 ‘성가시다’와는 달리 ‘신분이 낮다’의 ‘귀하지 않다’에 가깝다. (18ㄴ, ㄷ) 역시 ‘소중하지 않다, 드물지 않다’의 의미로 사용되고 있어 ‘귀찮다’의 의미가 형성된 예로 보기 어렵다. ‘귀찮다’의 현대적 어형은 19세기 후반에 등장한다는 것을 (18ㄷ)을 통해 확인할 수 있다.

(15)~(18)의 자료를 바탕으로 한다면 ‘X찮-’ 어휘의 형성 과정을 정리하면, 어휘마다 시기적 차이를 보이지만 대체적으로 ‘X찮-’의 현대 의미는 (17)를 통하여 16세기 중반 이후부터 형성되기 시작하였음을 알 수 있고, 그 형태는 17세기부터 나타나기 시작하여 19세기 무렵 완성되었음을 짐작할 수 있다. 형태가 완성되는 과정에서 ‘-탕-’ 또는 ‘-탕-’이 출현하지 않는다. 이를 바탕으로 통시적 융합형 ‘X찮-’ 어휘의 형성 과정을 (19)과 같이 나타낼 수 있다.

#### (19) ‘X찮-’ 어휘의 통시적 형성 과정

‘X히디 아니하-’ > ‘X히디 앓-’ > ‘X티 앓-’ > ‘X치 앓-’ > ‘X찮-’ > ‘X찮-’

## 5. 맺음말

본고에서는 ‘-잖-’과 다른 ‘-잖-’의 의미를 살펴보고 ‘X잖-’ 어휘의 공시적 축약형과 통시적 융합으로 구별하고 각각의 형성 과정을 모색해 보았다. 그 결과 ‘-잖-’이 ‘부정’과 ‘확인’의 기능을 하는 것과는 달리 ‘-잖-’은 ‘부정’의 기능만을 담당한다는 것을 알았고, 이 둘을 이형태 관계로 볼 수 없음을 밝혔다.

다음으로 ‘X잖-’ 어휘는 통시적으로나 공시적으로나 ‘-헛디(>하지)가 먼저 ‘-티(>-치)’로 축약되며, 아래와 같은 형성 과정을 거쳐서 ‘X잖-’ 어휘가 만들어짐을 파악하였다.

### (20) ‘X잖-’ 어휘의 형성 과정

공시적 형성 과정: ‘X하지 아니하-’ → ‘X하지 않-’ → ‘X치 않-’ → ‘X잖-’

통시적 형성 과정: ‘X헛디 아니헛-’ > ‘X헛디 않-’ > ‘X티 않-’ > ‘X치 않-’ > ‘X잖-’ > ‘X잖-’

## 참고문헌

- 구종남(1992). 국어 융합형 부가의문문의 구조와 의미. 『언어』 17-2. 한국언어학회. 285-312.
- 구현정(2008). "아니, 안 하는 게 아니잖아": 부정 표현의 문법화. 『담화와 인지』 15-3. 담화·인지언어학회. 1-27.
- 권재일(1986). 형태론적 구성으로 인식되는 복합문 구성에 대하여. 『국어학』 15. 국어학회. 195-215.
- 권재일(1987). 의존구문의 역사성-통사론에서 형태론으로-. 『외국어로서의 한국어교육』 12-1. 연세대학교 한국어학당. 5-24.
- 김동식(1981). 부정 아닌 부정. 『언어』 6-2. 한국언어학회. 99-116.
- 김선영(2005). 'X잖/잖-' 형용사에 대하여. 『형태론』 7-1. 도서출판 박이정. 23-44.
- 김옥화(2008). 융합형의 분석과 종결어미 목록. 『우리말 글』 42. 우리말글학회. 1-20.
- 김영옥(1995). 『문법형태의 역사적 연구』. 박이정.
- 김진수(2008). '-X(하)다'와 'X 잼다/잖다/잖다'의 의미상관성 연구. 『語文研究』 57. 어문연구학회. 33-55.
- 김철남(1997). 우리말 어휘소 되기 연구. 동아대학교 박사학위논문.
- 김희경(2008). 한국어 "-잖/잖X"의 통시적 변화 양상. 『한국어학』 41. 한국어학회. 283-324.
- 裴德姬(1997). 한국어 의존종결방식의 교수모형. 『人文科學研究』 6. 상명대학교 인문과학연구소. 397-417.
- 배주채(2002). '잖' 구문에 대하여. 『정신문화연구』 25-4. 한국학중앙연구원. 217-240.
- 손세모돌(1999). '-잖-'의 의미, 전제, 함축. 『국어학』 33. 국어학회. 213-240.
- 안명철(1990). 국어의 융합 현상. 『국어국문학』 103. 국어국문학회. 121-137.
- 이광호(2002). 국어 융합형 '-잖다/-잖다'의 단어 형성과 그 의미. 『정신문화연구』 25-4. 한국학중앙연구원. 199-216.
- 이영민(2001). 확인문 '-지'의 범주 확인을 위하여. 『국어학』 38. 국어학회. 241-269.
- 이재현(1999). 부정축약형 '-잖/잖-'의 형성과 기능에 대하여. 『한국의 민속과 문화』 2. 경희대학교 민속학연구소. 165-190.
- 이지양(1998). 『국어의 융합현상』. 태학사.
- 이현희(2004). "-잖-"은 단지 "-지 않-"의 음운론적 축약형인가?. 『한국어학』 23. 한국어학회. 203-228.
- 장석진(1973). A Generative Study of Discourse in Korean. 『어학연구』 9-2. 서울대 어학연구소. 226-238.
- 정원수(1988). 부정형태 '잖(잖)'에 대하여. 『국어국문학』 100. 국어국문학회. 283-294.
- 최성호(2003). 통시적 공시성에 기반하는 자연언어 연구방법론: 한국어 교착소 "잖"의 역사적 발달을 중심으로. 『人文學誌』 26. 충북대학교 인문학연구소. 315-342.

<Abstract>

Formation and function of 'Xchanh-'

Lee Kyubum(Korea Univ.)

This paper aims to establish formation process of 'Xchanh-' that is formed diachronically and analyzed synchronically into contraction of 'Xhaci anh-', and to inquire into function of '-chanh-' that is synchronic contraction of '-haci anh-'.

The lexicons formed by 'Xchanh-' are divided into the diachronic fusion and synchronic contraction according to degree of semantic change. synchronic contraction '-chanh-' present only function of 'negative'. it is difference from '-canh-' that present function of 'negative' and function of 'confirmation'. So they are not allomorph.

synchronic formation process of 'Xchanh-' and diachronic formation process of 'Xchanh-' are as follow:

synchronic formation process

: 'Xhaci anihə-' → 'Xhaci anh-' → 'Xchi anh-' → 'Xchanh-'

diachronic formation process

: 'Xhʌdi anihʌ-' > 'Xhʌdi anh-' > 'Xti anh-' > 'Xchi anh-' > 'Xchjanh-' > 'Xchanh-'



## 베트남의 모국어 교육에 관한 연구 -쓰기 교육 중심으로-<sup>1)</sup>

응웬 티 후옹 센(베트남 국립 대학교)

### <차 례>

#### 서론

#### I. 국어의 변천과 국어 정책

- 1.1 베트남의 교육제도
- 1.2 국어의 변천
- 1.3 국어 정책

#### II. 베트남의 국어 교육

- 2.1 국어 교육 과정
- 2.2 현용 국어 교재 분석
- 2.3 베트남 쓰기 교육 내용 평가

#### 결론

## 서론

어느 시대나 자국어교육 문제는 한 나라 교육정책의 중요한 부분을 차지한다. 국민의 국어 능력은 곧 그 나라의 정신적인 힘이고 잠재적인 도구로써 다른 과학 기술에 접근하는 길이라고 할 수 있다. 오늘날과 같은 지구촌 시대에 국어 교육의 중요성은 자국민의 관심이 아니라 자국과 관련된 여러 나라의 중요한 사안으로 보이기도 한다. 특히 비교언어학 차원에서 외국어 교수 학습에 큰 영향을 끼치는 원인 중 하나가 바로 자국어의 역할이라고 할 수 있다. 1992년도부터 시작한 베트남과의 한국 수교관계가 오늘날까지 20년 가까이 좋은 관계로 발전해 오고 있다. 특히, 베트남에서는 이미 17년 동안 한국어 교육을 통한 한국어 연구가 어느 정도 자리를 잡아가고 있다. 반면에 베트남어에 관한 연구도 한국어 교육에 있어서 빠질 수 없는 과제라고 볼 수 있다. 그 동안 많은 연구는 단순히 베트남어와 한국어의 비교차원에서 이루어져 왔다. 즉, 대조언어학으로 베트남어의 특징과 구조를 연구해 왔다. 이런 연구를 통해 어느 정도 한국어를 교육하는 데에 있어서 베트남어의 역할과 영향을 발견할 수 있는 큰 의미는 있으나 근본적으로 베트남의 국어 교육에 관한 연구는 비교적으

1) 이 연구는 제13회 한국어교육 국제학술대회에서 발표한 바탕으로 보완한 내용이다.

로 약하다고 볼 수 있다. 즉 베트남에서 베트남인에게 자국어 교육을 실시한 방법이 한국어 교육에 어떤 영향을 미치는가의 문제이다

본고는 베트남어 교육을 살펴보는 데에 목적을 둔다. 우선 베트남의 국가 개관을 소개함으로써 베트남어의 언어 변천과 언어 정책을 살펴볼 것이다. 베트남의 민족 특징이나 베트남어의 역사를 굳이 언급하는 이유는 흔히 베트남도 한자 문화권이라는 특징 때문이다. 한국과 일본처럼 베트남의 한자 사용이 어떻게 다른가 보여 줄 것이다. 이를 통해 베트남어가 한국어를 교육하는 데 있어서 조금 더 친근하게 접근할 수 있는 장점이 될 수도 있다는 점에서 접근 할 것이다. 그리고 베트남의 국어 교육을 관찰해 볼 것이다. 여기서 국어 교육 과정과 현용 국어 교재를 집중적으로 살펴볼 것이다. 그리고 본인의 전공에 관련 하여 베트남어 쓰기 교육 내용을 분석해 볼 것이다. 궁극적인 목표는 베트남인 학습자의 한국어 쓰기 교육의 능력을 신장하는 데 있어서 베트남어의 교육은 어느 정도 영향이 있는가를 평가하는 것이지만 이번 연구에서는 쓰기 교육 내용을 분석하고 한국의 2009년 개정 교육과정과 교육 내용을 비교하는 것에 주안점을 두었다.

베트남인의 쓰기 교육에 주안점을 둔 이유는 베트남에서의 한국어 교육이나 한국에서의 베트남인을 대상으로 하는 한국어 쓰기 교육이 비교적으로 아직까지는 연구가 활발히 진행되어 있지 않기 때문이다.

이 연구자료는 관련 연구 서적을 베트남어로 참조했고 필요한 부분들을 한국어로 번역해서 한국의 2009년 개정 국어 교육과정을 기본적으로 비교 분석했다. 이렇게 함으로써 수집한 자료를 충분히 실용화하되 연구자의 시각으로 정리하고 해석한 결과를 내놓는 것 보다는, 베트남 국어 교육의 실정을 있는 그대로 보여줌으로써 객관적인 시각으로 평가 해 보고자 한다.

## I. 베트남의 국어 변천과 국어정책

### 1.1 베트남의 교육제도

학년	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
베트남	초등학교 (공통 교육과정)					중학교 (공통교육과정)				고등학교 (공통 교육과정과 선택교육 과정으로 의한 심화 교육)		
한국	초등학교					중학교				고등학교		

한 학년은 2학기로 나뉘어 35주 동안 공부한다. 9월에 입학하며 7~10일간의 휴일과 8~10주의 여름방학을 갖는다.

교과서는 교육부가 직접 편찬한다. 편찬 시 편찬자에게는 편찬의 자유가 없다. 즉, 내용 또는 주제에 따른 내용 구성 방법으로 교과서를 집필한다. 이렇게 편찬된 국정교과서를 일괄적으로 전국의 각 교육기관이 사용하도록 한다. 교육 과정, 교육 목표, 각 학년의 총 시간 수 등과 같은 내용 역시 교육부에서 정한 체제대로 운영한다.

## &lt;교육과정의 전체 과목 구성&gt;

학년	과목											
1	국어		수학	자연과 사회	도덕	그림 노래						
2	국어		수학	자연과 사회	도덕	그림 노래						
3	국어	영어	수학	자연과 사회	도덕	그림 노래						
4	국어	영어	수학	과학	도덕	미술 음악	역사와 지리	기술				
5	국어	외국어선택*	수학	과학	도덕	미술 음악	역사와 지리	기술				
6	어문	외국어선택*	수학	물리학 생물학	국민교육	미술과 음악	역사 지리	기술				
7	어문	외국어선택*	수학	물리학 생물학	국민교육	미술과 음악	역사 지리	기술				
8	어문	외국어선택*	수학	물리학 생물학 화학	국민교육	미술과 음악	역사 지리	기술				
9	어문	외국어선택*	수학	물리학 생물학 화학	국민교육	미술과 음악	역사 지리	기술				
10	어문	외국어선택*	대수학 기하학	물리학 생물학 화학	국민교육	국방교육	컴퓨터	역사 지리	기술			
11	어문	외국어선택*	대수학과 해석학	기하학 물리학 생물학 화학	국민교육	국방교육	컴퓨터	역사 지리	기술			
12	어문	외국어선택*	해석학 기하학	물리학 생물학 화학	국민교육	국방교육	컴퓨터	역사 지리	기술			
과목수	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

위의 표를 보는 바와 같이 초등학교5년, 중학교 4년, 고등학교 3년으로 12년제 교육을 실시하고 만6살부터 시작하여 18살에 마치는 것이다. 초등학교에 베트남어, 수학, 자연과 사회 (1,2,3학년) 영어 (3,4,5학년) 과학, 역사, 지리 (4,5학년) 그리고 음악, 미술 등의 과목들을 공부하게 된다. 중학교는 물리학, 생물학, 화학과 같은 과목을 추가되어 총 10개 과목으로 공부하게 된다. 1학년부터 9학년까지 전체적으로 동일한 프로그램으로 교육을 받고 고등학교 시작하는 10학년부터 일반교육과정에 12개 과목으로 구성되어 있으나 인문계는 국어, 외국어, 역사, 지리와 자연계는 수학, 물리학, 화학, 생물학의 심화 교육과정으로 구성되어 있다. 이는 대학 입시와 진로를 위한 목적이다. 고등학교 마치면 매년 6월 초에 전국적으로 수능시험 제도로 운영한다. 수능 시험 과목수는 6개 과목으로 구성되고 그 중 국어, 수학, 외국어는 필수 과목이며 나머지 3개 과목을 물리학, 화학, 생물학, 지리학, 역사학 중 교육부의 지정으로 매년 바꾸게 된다. 수능 시험을 통과해야 대학입시 자격을 갖추게 된다.

## 1.2 국어의 변천

### 1) Chử Nho (쯔뇨 漢字)

약 1,000년 동안 (BC 111 - AD 938) 중국의 통치하에 중국의 문화와 정치적인 동화 정책의 결과로 베트남에서 한자는 행정업무와 사회의 여러 영역에 도구적으로 쓰이는 문자였다. 그러나 전 국민을 대상으로 한자를 가르치기 보다는 일부 관료층의 사람들에게만 가르쳤다. 한자는 학교가 아니라 절에서 가르쳤다. 이로 인해 11세기 이전에 베트남 문화를 대표하는 사람이라면 오로지 스님들이라고 할 수 있다. 베트남어로 한자는 한쯔(Hán tự 漢字)라고 하며, 한자로 적힌 한문은 쯔뇨(chử Nho) 또는 쯔한(chử Hán)이라고 한다.

939년 이후 중국의 지배를 벗어난 후 자발적으로 한자와 한문을 국가의 공식적인 문자로 지정했다. 이 때부터 한자교육을 활발하게 시작했으나 문맹은 사회적으로 가장 큰 문제였다. 특히 11세기에 이 왕조의 여러 왕을 통해 한문 교육이 강화되고 학교에서 정식으로 가르치게 되었다. 이 때부터 베트남은 중국, 한국, 일본과 나란히 한자문화권인 나라가

되었다. 또한 이 시기부터 베트남어는 Mon-Khmer어계와 크게 달라지기 시작했다.

베트남에서 한월(Hán Việt)은 베트남인의 한자를 읽는 법이다. 이는 중국의 당나라의 발음으로부터 발생되었고 표준 중국어 보다 광둥어에 가깝다.

예 : 高級'superior, high-class' 표준중국어의 발음은 gao ji이며 광둥어의 발음은 gou kap 이고 베트남 발음은 **cao cấp** 이다.

## 2) Chữ Nôm (쯔놈 字喃)

**쯔놈**(chữ Nôm/字喃은 베트남어를 적기 위해서 만든 한자에 바탕을 둔 문자체계이다. 14세기이전에 베트남에서 문자는 한자 밖에 없었으며 적은 수의 고유명사를 빼면 베트남어가 온전한 문자로 쓰이는 일은 없었고 한문소양을 갖춘 상류층 만 글을 쓸 때 한문을 사용했다.

14세기에 구어체 베트남어를 문자로 나타낼 필요성이 생기자 한자를 베트남어 음운에 맞게 고쳐 만든 쯔놈을 이용해서 19세기까지 베트남어를 나타내는데 사용하였다. 쯔놈은 한국의 이두, 향찰처럼 음과 훈을 모두 사용하고, 추가로 형성 원리에 따라 기존한자로 나타낼 수 없는 베트남 고유어를 표기하기 위해 만들었다.

### 가차 (假借)

중국어에서 들어온 차용어(한자어)는 그대로 원래 표기로 나타내었다. 한자 하나에 두 가지 방법으로 읽는 경우가 있는데, 하나는 베트남어 소리체계에 동화된 발음인 남음(南音)이고 다른 하나는 비교적 한자어라는 의식이 남아 있는 한월어 발음이다.

예를 들어 本이라는 한자에서 vồn은 남음, bản은 한월어 발음이다.

山 **son** 'núi' (shan-). 火 **hỏa** 'lửa' (huo. ).

Native Vietnamese Word	Chu Nom Character	Function
<b>một</b> 'one'	<b>沒</b>	<b>沒</b> [mut] 광둥어 [mo] 중국 표준어

• 중국어에 없는 베트남어 토박이말 가운데 한자의 소리만을 빌려 나타낸 것이 있다. 베트남어 고유수사에서 1은 môt이라고 하는데 뜻과 관계없이 발음이 같은 沒이라는 한자를 빌려 썼다.

### 조자(造字)

기존한자가 없는 베트남어 토박이말은 대개 새로 한자를 만들어 나타냈다. 베트남어는 단음절 성조어 이므로 일본과 같은 훈독법보다 새로 한자를 만든다는 발상이 더 쉬웠으리라 생각된다.

- 회의 원리에 따라 두 가지 뜻을 맞추어 하나의 한자를 만들었다.

Native Vietnamese Word	Chu Nom Character	Components	Function
<b>trời</b> 'thiên'	<b>𡗗</b>	<b>天</b>	Meaning ('하늘 천')
		<b>上</b>	Meaning ('위 상')

Native Vietnamese Word	Chu Nom Character	Components	Function
<b>núi</b> 'mountain'	<b>𡗗</b>	<b>山</b>	Meaning ('mountain')
		<b>内</b>	Sound (nei in modern Chinese)
<b>lửa</b> 'fire'	<b>𡗗</b>	<b>火</b>	Meaning ('fire')
		<b>吕</b>	Sound (lü in modern Chinese)
<b>lạ</b> 'strange'	<b>𡗗</b>	<b>羅</b>	Sound (luo <sup>2</sup> in modern Chinese)
		<b>奇</b>	Meaning ('strange')

• 형성원리에 따라 하나는 소리, 하나는 뜻을 나타냈다. 3에 해당하는 베트남어 토박이말 ba는 바로서 소리를 나타내고 三으로 뜻을 나타내어 𡗗 遮 글자가 만들어졌다. 한자의 90%가 형성원리로 만들어졌듯이, 쯤놈에서도 형성원리로 만들어진 문자가 큰 수를 차지한다.

• 적은 수의 쯔놈은 기존 한자의 일부를 따서 만들어졌는데 이런 발상은 구결이나 가타카나와 비슷하다. ‘그것’, ‘그것들’에 해당하는 지시대명사 𡇗는 한자 衣에서 윗부분을 없앤 것인데 衣소리가 비슷한 음 생략자이고, ‘하다’라는 뜻의 làm은 한자 爲의 윗부분을 딴 것인데 𡇗소리와는 관계없이 뜻이 비슷해서 따왔다.

Native Vietnamese Word	Chu Nom Character	Component s	Function
𡇗 'that'	衣	衣 'clothin g' minus top part	Sound only (yi in modern Chinese); original meaning is irrelevant

### 3) Chữ Quốc ngữ (쯔 꾸옥 응으 國語)

베트남에서는 15세기 말에 한자와 비슷한 문자인 쯔놈이 발생하였지만 쯔놈은 한문과 한자 지식에 정통한 지식인이나 문인만이 구사할 수 있는 까다롭고 복잡한 체계였으므로, 일반인에게는 널리 보급되지 않았다. 16, 17세기에 공식적인 문자로 한자와 병행해 쓰였지만 그 역시 한문에 익숙한 일부 지식인층에 국한되었다.

현재는 베트남어를 적기 위해 chữ Quốc ngữ (national language 쯔 꾸옥 응으)라는 라틴문자에 기반한 체계를 쓴다. 이것은 포르투갈과 프랑스의 선교사들이 베트남어를 적기 위해 고안해낸 로마자 표기에 기반한 것이다. 물론 그 바탕에는 많은 베트남 학자들의 연구와 더불어 지속적인 발전을 통해 오늘과 같은 문자를 만들어 냈다. 베트남어는 단절어(單綴語)로 성조(聲調)에 6성이 있다. 초기에는 프랑스 식민지배에 대한 반감으로 베트남의 독립운동가들은 로마자에 거부감을 나타내었다, 그러나 베트남 민중들에게 새로운 지식과 근대 사상을 보급하기 위해서는 어려운 한문이나 쯔놈으로는 한계가 있음을 절감하고 로마자의 편의성을 인정하여, 이후 로마자를 베트남어의 새 문자로 적극 받아들임으로써 chữ Quốc ngữ (national language 쯔 꾸옥 응으)는 1945년 이후 베트남이 독립한 뒤 공식 표기법이 되었고 오늘날에는 전통적인 한자문화를 완전히 대체하였다.

베트남어는 언어계통에 따라 분류하면 남아어족 (Austro-asiatic language family)에 속한다. 따라서 한국어나 인구어족에 속하는 영어와는 전혀 다른 어족에 속한다. 중국어와 유사한 점이 많으나 계통상으로 다른 언어이다. 베트남어에는 영어의 알파벳 f, j, w, z 자 가 없는 대신 đ, ă, â, ê, ô, ơ, ư자가 있으며 모두 29개의 문자가 있다.

베트남어 사전에서는 aăâbcdđêê...등의 순서로 되어있고, 6개 성조를 모음 위에 놓아서 aàáâãạ 처럼 음성의 높낮이를 다르게 하며 각각의 의미도 달라진다.

베트남은 지리적으로 남북으로 길게 뻗어져 있을 뿐만 아니라 (약1700km), 오랜 역사를 통해 오늘 날의 영토를 형성하기까지 여러 이민족을 흡수, 통합하였다. 따라서 지역에 따라 어휘의 차이, 동일 어휘에 대한 발음의 차이, 그리고 성조에 차이를 다소 발견하게 된다. 음운과 성조의 차이에 따라 북부방언, 중부방언, 그리고 남부방언으로 크게 구별한다. 베트남어의 표준음은 수도 하노이를 중심으로 한 북부 발음이지만 이들 각 지역에 고유한

방언에 의해서도 의사소통에 어려움이 없기 때문에 표준어 보급을 위한 노력을 하지 않고 있다. 방송언어는 남부지역은 대체 호찌민말로 기준하고 북부지역은 하노이말로 기준 한다.

글자	Hanoi 발음	Ho Chi Minh 발음
<b>s</b>		/sh/
<b>x</b>	/s/	/s/

글자	Hanoi 발음	Ho Chi Minh 발음
<b>tr</b>		/tr/
<b>ch</b>	/ch/	/ch/

글자	Hanoi 발음	Ho Chi Minh 발음
<b>v</b>	/v/	
<b>d</b>		/y/
<b>gi</b>	/z/	
<b>r</b>		/r/

베트남어는 단음절어이다. 즉 어휘는 한 개의 음절로 이루어져 기본을 이루고 있다. 그러나 두 음절이상으로 모아서 새로운 뜻을 만든 어휘가 많다.

예: **Mấy giờ máy bay sẽ hạ cánh ở sân bay Tokyo?**

비행기는 몇 시에 도쿄공항에 착륙합니까?

**máy bay hạ cánh**는 각 각 Máy는 ‘기계’, bay는 ‘날다’ 이지만 합하여 만들어진 Máy bay는 비행기라는 의미로 해석된다. 마찬가지로 의 hạ은 한자어이며 ‘내려놓다’ cánh은 순수 베트남어 ‘날개’라는 의미로 구성된다.

베트남어 어휘의 구성을 보면 고유어, 한자어, 그리고 외래어로 구성 되어 있다. 지리적으로나 역사적으로 중국의 영향을 오랫동안 받아왔기 때문에 한자어는 베트남어 어휘 체계에서 큰 비중을 차지하고 있으며 한월어(漢越語, từ Hán-Việt)로 불린다. 이는 베트남어에 들어온 한자를 포함한 한어(중국어)계 어휘를 말한다. 한국어의 한자어에 해당한다. 한월어는 베트남어 전체 어휘의 약 60%를 차지하고 베트남어의 로마자 표기법인 꾸옥응으가 도입되면서 현대 베트남어 표기에서는 문자 상으로 구별하지 않는다. 이들 한자 기원어는 오랜 역사를 통하여 베트남 음운체계에 맞추어진 베트남 한자음이 따로 존재하기 때문에 비록 한자로 지었다 하더라도 한국이나 중국 일본과는 다른 소리로 발음한다.

외래어는 중국어, 캄보디아어, 태국어 등 이외에도 서양과 접촉하면서 프랑스어와 영어에 기원을 두고 있는 단어들이 많다. 역사가 오래된 외래어 중에는 오늘날 마치 고유어처럼

쓰이게 된 단어들도 많다.

**va-livali** 예 또는 ('valise' or 'suitcase').

<i>frein</i> 'brake'	<b>phanh</b>
<i>film</i>	<b>phim</b>
<i>café</i> 'coffee'	<b>cà phê</b>
<i>carotte</i> 'carrot'	<b>cà rốt</b>

### 1.3 국어정책

크게 보면 3가지 내용으로 구성된다.

#### 1) 소수 민족 언어에 대한 정책

베트남은 54개의 민족으로 구성된 다민족 국가이다. 언어 정책의 중요한 부분이 소수 민족들의 언어와 문화를 존중하는 것이다.

소수민족의 언어에 대한 자유와 평등권을 법적으로 보호 받는다. ('소수 민족 사람은 초등학교 교육에서 자신들의 언어로 교육을 받을 권리가 있으며 재판에서 자신들의 언어를 사용할 권리가 있다.' '일정 조건으로 소수민족의 글자를 개선하고 표기법을 만드는 데에 정부의 지원을 받을 수 있다' 등의 내용이 헌법과 교육법에 명시되어 있다.)

#### 2) 베트남어에 대한 정책

철자법, 문법, 사전 편찬 규칙, 외래어 표기법 등과 같은 내용이 있으며, 한자의 의미와 쓰임의 성과를 보호하는 정책이 있다. 특히 현대 베트남어에서는 남부와 북부의 발음 차이, 어휘의 차이, 방언과 같은 문제점이 있다. 또한 재외 베트남 동포의 언어 사용의 표준화 문제도 있다.

#### 3) 외국어에 대한 정책

현재까지 고등학교에서 가르치는 언어는 영어, 프랑스어, 중국어, 러시아어 4개 언어로 규정되어 있으며 2010년부터 제2언어로 인정되는 언어에 한국어, 일본어, 이탈리아어 3개 언어가 추가되었다.

최근 몇 년 전부터 공무원 채용 시험에서 영어는 필수 과목이 되었으며 외국어의 중요성을 교육과정과 교육법에 반영하고 있다.



## II. 베트남의 국어교육

### 2.1 베트남의 국어 교육 과정

#### 1) 베트남의 국어교육 목표

(1) 언어에 대한 특히 베트남어에 대한 상식적이며 기본적인, 현대적, 체계적인 지식을 제공한다. 문학(베트남 문학 중심)교육을 통해서 학생에게 베트남어 사용 능력, 문학 감상, 미의 감수성을 형성하게 하고 이를 발전시킨다.

(2) 국어사랑, 문학, 문화, 가정, 자연, 국가 사랑, 민족에 대한 자부심, 자립적인 의지, 사회주의 사랑, 민주, 국민 정신, 국민으로서의 책임, 국제 협력과 우호 정신, 민족과 인류의 각 종 가치를 존중하면서 이를 발휘할 마음을 기른다.

(3) 통일성과 각급의 교육 목표에 바탕을 두고 발전과정과 적합하게 과정을 구성한다. 초등학교에서는 읽기, 쓰기, 듣기, 말하기의 네 가지 기능을 연습함으로써 최소한 언어 능력을 가지게 하고, 연령에 따라 의사소통을 알맞게 할 수 있는 능력을 기른다.

중, 고등학교에서는 베트남어를 사용하는 기능들을 완성시키면서 베트남어, 문학과 작문에 대한 기본 지식을 제공한다.

#### 2) 베트남의 국어 교육 과정의 특징

교과목 명칭은 학급에 따라 국어나 어문(語文)으로 불리며 내용은 국어, 문학, 작문 세 가지로 구성된다.

각 급의 교육 목표는 다음과 같다 :

##### \* 초등학교

- 과목명 : 국어 (1~5학년까지 각 학년 1, 2학기 베트남어 교재 1권과 워크북으로 구성된다. 즉 각 학년 본 교재2권과 워크북 2권으로 공부한다)

- 목표 : 국어의 네 가지 기능인 읽기, 쓰기, 듣기, 말하기의 사용 능력을 기른다.

초등급 국어 교육은 기능면으로 봐서 2단계로 나눌 수 있다

**1단계** : 1,2,3학년을 포함하며 교육 목표는 읽기, 쓰기 능력을 형성시키면서 듣기와 말하기 능력을 점차적으로 발전시키는 것이다. 첫 단계에서 요구되는 기준은 다음과 같다 :

- 짧은 글을 잘 읽고 올바르게 의미를 파악한다.
- 글씨를 정확하게, 예쁘게 그리고 맞춤법에 맞게 쓴다.
- 연습 문제를 통해서 제시된 어휘, 문자, 문단, 글에 대한 기본적인 지식을 이해한다.

**2단계** : 4, 5 학년이 포함되며 교육 목표는 국어의 간단한 지식을 통해서 읽기, 쓰기, 듣기, 말하기 능력을 한 단계 더 발전시킨다. 다음과 같은 요구 사항들이 있다:

- 내용을 올바르게 이해한다.

- 짧은 글에 감정을 넣어 읽을 수 있다.
- 간단한 글의 구성을 이해하고 짧은 글을 짓는다.
- 일반 주제로 발표한다.

내용면으로 국어, 문학, 문화와 생활의 각 영역의 지식이 복합적으로 제공되며, 이해와 연습 모두에 중점을 둔다. 과제로는 다음과 같은 기능을 연습 한다 :

- 읽기 연습, 쓰기 연습
- 받아쓰기
- 짧은 글 짓기
- 이야기하기
- 어휘와 문장 연결하기

### \*중학교

중학교 과정에서는 과목 명칭은 어문이며 교육 목표는 다음과 같은 내용을 포함한다 :

- 국어 어휘와 문법의 기본 지식을 완성시킨다.
- 문학 작품과 문학 이론에 대한 지식을 제공한다.
- 글의 종류에 따라 접근법, 이해법과 글 짓는 방법을 이해한다.

(서사, 묘사, 친교, 설명, 평론, 행정과 공문의 글)

기능면으로는 6,7 학년, 8,9 학년 2단계로 나뉘 수 있으나 초등학교와는 달리, 1단계에서 배운 기능들을 2단계에서 심화 학습 하게 된다.

내용면으로는 제공된 글이나 문학작품의 독해를 통하여 문학, 국어, 작문 지식의 서로 연관성을 이해하고 언어 사용의 다양성에 중점을 둔다.

### \* 고등학교

고등학교 교육의 목표는 독해 능력과 작문 능력에 집중한다

교육 내용 : 문학 이론, 문학사, 국어 지식과 의사소통, 고유 문화에 대한 이해

기능 : 글쓰기와 함께 사고력을 향상하고 생활 지식 활용 능력 배양

문학 : 기간에 따라 설화, 시, 소설, 평론 등의 문학 작품 학습

국어 : 언어 방식, 의사소통의 활동 , 베트남어 관련 지식에 대한 학습.

작문 : 이전 급의 다음 단계로 발상법, 문단 만들기, 글의 완성과 같이 글을 짓는 데에 요구되는 기능들을 집중적으로 교육한다.

&lt;국어과 시간 배당 및 총 수업 시수&gt;

학급	학년	주당 교시의 수	교시당 수업시간(분)	주의 수	총 수업 시수
초등학교	1	10	35	35	350
	2	9	35	35	315
	3	8	35	35	280
	4	8	35	35	280
	5	8	35	35	280
중학교	6	4	45	35	140
	7	4	45	35	140
	8	4	45	35	140
	9	5	45	35	175
고등학교	10	3	45	35	105
	11	3,5	45	35	122,5
	12	3	45	35	105
합계					2432.5

## 2.2 국어 교육과정의 내용

- 1~5학년 : 각 학년 베트남어 1 & 2 (워크북 포함)
- 6~9학년 : 각 학년 어문 1 & 2 (워크북 포함)
- 10~12학년 : 각 학년 어문 1 & 2 (워크북 포함)  
심화 내용 별도 구성

내용 구성으로 보면 크게 지식과 기능으로 나눌 수 있다. 지식 부분을 주로 이론적인 내용을 제공하고 기능부분을 지식 내용에서 학습된 이론을 실제로 학습활동으로 실시하게 된다. 지식에는 국어, 문학, 작문으로 구성되어 있고 기능에는 읽기, 쓰기, 듣기, 말하기로 구성되어 있다.

각 학년에 분포되는 지식과 기능의 체계가 다음과 같다.

## (1) 국어 지식 내용 체계

내용/학년		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
음성과 음절	음성과 문자	*	*	*	*	*							
	맞춤법	*	*	*	*	*	*						
어휘	어휘력 확대	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	어휘의 종류						*		*	*			
	어휘 구성				*	*	*	*		*			
	의미와 어휘의미관계	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
문법	품사		*	*	*	*	*	*	*	*			
	구						*			*			
	문장과 문장 성분		*	*	*	*	*	*	*	*			
	문장의 종류		*	*	*	*	*	*	*	*			
	문장의 변화							*	*	*			
	문장의미									*		*	
	문장부호	*	*	*	*	*	*	*	*	*			
언어맥락 과 수사법	어휘적 수사법			*	*	*	*	*	*	*	*		
	통사적 수사법							*	*	*	*		
	문어와 구어										*		
	기능적 문체										*	*	*
	개인의 말											*	
의사소통 활동	의사소통과 의사소통 요소						*		*	*	*	*	*
	언어예절		*	*					*				
	회화					*			*	*			*
기타 지식	국어역사										*		
	국어 특징											*	
	국어의 순환												*

## (2) 작문 지식 내용 체계

내용/학년		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
글과 글짓기	글의 개념				*	*	*				*		
	주제와 개요				*	*		*	*	*			*
	연결성과 유창성					*		*	*				
	발상법과 개요 만들기		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	문단		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	완성된 글				*	*	*	*	*	*	*	*	*
글의 종류와 표현 방식	서사				*	*	*		*	*	*		
	묘사				*	*	*						
	친교							*					
	설명								*	*	*		
	설득							*	*	*	*	*	*
	공문 - 행정 과 기타		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

## (3) 문학 지식 내용 체계

내용/학년			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
작품	문학 작품	민간 설화	*	*	*	*	*	*							
		중대 소설							*	*		*	*	*	
		현대 소설	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*		*	*
		민간 시			*	*	*		*				*		
		중대시								*	*		*	*	
		현대시	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*		*	*
		베트남민간극								*					
		외국 고대극									*				*
		현대극				*	*					*			*
		베트남 민간 평론 문 (속담)				*	*			*					
		중대 평론문									*	*	*	*	
현대 평론문									*	*	*	*	*		
일상적인 글				*	*	*	*	*	*	*	*			*	
문학사	기간										*	*	*	*	
	작가										*	*	*	*	
문학론	문학 작품											*			
	문학 종류							*	*	*	*	*	*	*	
	예술적 방식													*	
	예술적 수단											*	*	*	
	문학 교류													*	
다른 문학론 지식					*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	

## (4) 읽기 기능 내용 체계

기능/ 학년			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
읽기	소리내어 읽기	정확히 읽기	*	*	*	*	*							
		감정 넣어 읽기				*	*	*	*	*	*	*	*	*
	목독			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
독해	단어와 문장의 의미		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	문단과 글의 내용			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	단어와 문장의 함축의미					*	*	*	*	*	*	*	*	*
	작가의 사상과 정서						*	*	*	*	*	*	*	*
	문학 작품의 가치					*	*	*	*	*	*	*	*	*
	작품/ 글의 의미					*	*	*	*	*	*	*	*	*
	개인 생활과 연관성				*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
읽기의 응용	외워 읽기 (암기하기)		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	정보 검색				*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

## (5) 쓰기 기능 내용 체계

기능/학년		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
글자 쓰기	소문자	*	*	*									
	대문자		*	*									
	받아쓰기	*	*	*	*	*	*						
	맞춤법 오류 수정		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
어휘 사용	어휘 올바르게 사용		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	어휘 오류 수정		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	어휘적 수사법 사용			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
문장 짓기	기본적인 문장 작성		*	*	*	*	*	*	*	*			
	문장 부호사용		*	*	*	*	*	*	*	*			
	문장 오류 수정		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	통사적 수사법 사용							*	*	*	*	*	*
문단 짓기	주제 파악 및 발상			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	문단 짓기		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	문단차원 오류 수정		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
글짓기	주제 파악 및 발상				*	*	*	*	*	*	*	*	*
	개요/테두리 만들기				*	*	*	*	*	*	*	*	*
	글로 발전시키기				*	*	*	*	*	*	*	*	*
	글 요약하기				*	*	*	*	*	*	*	*	*
	글의 오류 수정하기				*	*	*	*	*	*	*	*	*

## (6) 듣기 기능 내용 체계

기능/학년		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
듣고 이해하기	듣고 질문에 답하기	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	듣고 다시 말하기	*	*	*	*	*	*						
	듣고 토의와토론			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
듣고 쓰기	듣고 받아쓰기	*	*	*	*	*	*						
	듣고 기록하기			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

## (7) 말하기 기능 내용 체계

기능/학년	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
말의 예절		*	*	*	*							
질문과 대답하기	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
이야기하기	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*		
토의와 토론하기			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
발표와 프레젠테이션			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

위의 7개 표에서 살펴 본 바와 같이 한국의 국어 교육 내용 체계와 다음과 같은 차이점이 보인다.

1) 듣기와 말하기 2 개의 기능을 조합 하지 않고 읽기, 쓰기, 듣기, 말하기로 4개 영역으로 따로 구성된다.

2) 한국의 경우는 듣기말하기, 읽기, 쓰기 3개의 각 영역에 실제로, 지식·기능·태도로 구분하여 내용의 규범을 설정하지만 베트남의 경우는 읽기,쓰기,듣기,말하기 4개의 각 기능에 기능 항목들만을 제시한다. 학년에 따라 중시한 기능이 있는 반면에 소홀히 보이는 기능도 있는 듯하다.

3) 한국의 경우는 문법과 문학을 따로 구분하여 실제, 지식탐구와 적용(문법)/수용과 생산(문학) 태도로 구성되는 것과 비교하여 베트남의 경우는 국어 지식, 문학 지식, 작문 지식으로 구분된다. 또한 각 지식 분야에 교육 내용 항목들만 나열한다.

위의 (1)~(7)표를 살펴 보면 각 학년에 집중되는 지식항목과 기능을 어느 정도 파악할 수 있으나 구체적인 목표와 그 목표에 어느 정도 달성할 수 있는지 알아 보려면 교재의 구성과 각 학년에 세부 내용을 분석할 필요가 있다.

차후에 쓰기 교육 내용을 살펴보기 위해서 한국의 2009년 개정 국어 교육과정을 비교적으로 분석해 보고자 한다.

## 2.3. 베트남 교과서의 쓰기 교육 내용 평가

## 2.3.1 초등학교 쓰기 교육 내용 비교

학년	쓰기 교육 내용	세부 내용	한국과 비교
1&2	글자쓰기와 받아쓰기	연필을 바르게 잡고 바른 자세로 낱자와 글자를 쓴다; 대문자와 소문자를 구별하여 규격대로 바르게 쓴다; 대문자와 소문자를 조합적으로 바르게 쓴다.  30~50개 낱자 이내의 내용을 보고 쓰는 방식으로 오류수가 5개 이하로 요구된다; 비슷한 자음인 c/k, g/gh, ng/ ngh, l/n, s/x, d/gi/r및uynh, uo uyu, oay, oam, an/ang, iu/ieu, uu/uou 같은 어려운 음을 구별하여 바르게 쓴다; 문장 시작할 때, 인명, 지명을 대문자로 쓴다.	글자를 바르게 쓰는 목표는 같지만 글자의 특징상 베트남어의 소문자와 대문자의 규격이 다른 점에 비하면 한국어는 쓰는 순서를 고려하여 정확하고 바르게 쓰도록 지도한다.  베트남어는 구별하기 어려운 글자와 음절을 식별하는 것을 중시하고 한국어는 받침의 유무에 따라 글자의 복잡성을 고려하여 글자 -> 낱말-> 문장으로 받아쓰기 지도한다.
	문장 만들기 와 문단 짓기	문장을 완성하기 위한 적합한 단어로 빈칸에 채우기	베트남은 통제 작문 형식으로 문장 완성 수준으로 머무는 데에 비해 한국은 문장의 정확성, 자기 의사를 문장으로 표현하고 글로 쓰는 목적으로 지도한다.
	작문 쓰기	- 문단 (단락) 을 인식하고 문단의 핵심 내용을 파악할 수 있다. - 일상의 글을 지을 수 있다 (학생 명단, 이력서 양식, 통보, 규정, 엽서...)	베트남어는 몇몇 기능의 글을 중심으로 양식을 익숙하게 하고 그 양식에 맞게 글을 쓸 수 있도록 지도한다.  한국어는 자기 감정, 경험과 생각을 표현할 수 있도록 묘사와 주장의 글을 지도한다.
3&4	글자쓰기와 받아쓰기	글자를 선명하게, 빠르게, 예쁘게, 선에 맞게 쓴다.  지방의 발음이 차이가 있는 단어들을 구별한다.  60~90개 낱말의 글을 듣고 받아쓰거나 외우고 쓴다.  국명을 바르게 대문자로 쓴다.  맞춤법이 틀린 부분을 발견하여 교정한다.	한국어는 한글 맞춤법, 표준어의 어법과 띄어쓰기 규칙에 집중한다.  베트남어는 지방 발음 차이의 문제에 집중하고 맞춤법의 교정 능력에 집중한다.
	문장 만들기 와 문단 짓기	-150~200자의 진술의 글이나 묘사의 글을 개요에 따라 쓴다. (서론 부분은 직접 /간접 방식으로, 결론 부분은 확장/폐쇄 방식으로 표출한다. 감정을 넣어 쓴다 내용과 표출 방식을 검토하고 수정한다)	한국어는 문단의 개념, 구성원리, 중심 문장과 뒷받침 문장의 관계를 중시하여 지도하고 설명하는 글, 의견 주장하는 글, 독자를 고려하여 마음을 표현하는 글 그리고 매체를 활용



		<p>- 편지, 신청서, 짧은 보고서, 전보 내용을 쓴다.</p> <p>- 뉴스기자, 간단한 이야기를 요약해서 쓴다.</p>	<p>하는 글을 표현하는 능력을 기른다.</p> <p>베트남어는 글의 구성과 글의 양식을 중시하지만 실제로 글을 쓸 때 응집성이나 연결성에 중점을 두지 않는다. 또한 한국어처럼 다양한 종류의 글을 쓰게 하지 않고 매체를 활용하는 것도 한계점이 있어 보인다.</p>
5& (6)	작문 쓰기	<p>글의 구성 3부분을 알게 된다</p> <p>- 이야기의 글 과 묘사적인 글의 서론, 본론, 결론을 파악할 수 있다.</p> <p>문단을 식별하여 문단의 주요 의미를 파악한다</p> <p>- 이야기의 글과 묘사적인 글의 개요를 만들 수 있다. 일상 생활의 글 구성을 파악한다</p> <p>- 양식에 따라 신청서, 편지를 쓸 수 있다.</p>	<p>한국어는 문단의 수를 늘려 글의 완성도를 높이는 목표에 집중하여 지도한다.</p> <p>글의 습관과 글을 쓰는 흥미에 집중한다.</p> <p>.베트남어는 수사학적 요소나 이론적인 지식을 중시하여 지도한다. 진술의 글, 묘사의 글, 기능의 글을 계속 지도한다. 글을 쓰는 흥미성과 글을 쓰는 습관을 기르는 지도가 없다.</p>
	글자쓰기와 받아쓰기	<p>20분 동안 100자의 글을 받아쓴다.</p> <p>스스로 맞춤법의 오류를 발견하고 교정한다.</p>	<p>베트남은 5학년까지 계속 받아쓰기를 중심으로 교육하지만 한국은 5&amp; 6학년에 받아쓰기 내용이 없다.</p>
	문장 만들기 와 문단 짓기	<p>아이디어를 찾는다.</p> <p>진술의 글, 묘사의 글에 문장 연결 방법 사용한다.</p> <p>그의 개요를 (윤곽)을 만든다.</p> <p>200자의 진술의 글과 묘사의 글을 쓴다.</p> <p>신청서, 회의록, 보고서, 프로그램 등과 같은 글을 쓴다. (경치 묘사, 인물 묘사하는 글의 서론 본론 결론 부분을 쓴다 양식의 신청서 쓰기, 반의 회의록 쓰기, 어떤 사건의 회의록 쓰기, 조나 반의 활동 보고 쓰기 조나 반의 활동 프로그램을 만들기)</p>	<p>한국어에는 쓰기의 과정의 중요성을 강조하여 결과 중심보다 쓰는 중에 계획하기, 내용 생산하기, 내용 조직하기, 표현하기,고쳐쓰기의 각 단계에 중시하여 글쓰기의 효율성을 높일 수 있다.</p> <p>내용 조직, 설명 방법, 주장 방법을 통하여 글의 효과와 조직성을 달성하게 한다.</p>
	작문 쓰기	<p>쓰기에 문장 연결 방법과 요소를 알아보고 활용한다.</p> <p>완성한 경치나 인물을 묘사하는 글을 쓴다.</p> <p>글의 연결성 측면에 기본적인 요소부터 언급하게 된다.</p> <p>완성글로써는 처음으로 요구 되는 데 이전의 학습 내용을 봐서</p>	<p>쓰기 과정에 따라 알맞은 핵심적 전략을 체계적으로 익혀 다양한 목적의 글을 쓰고, 이를 통해 쓰기의 가치를 인식하고 글 쓰기를 생활화한다.</p> <p>글 쓰는 전략에 중점을 둔다. 글쓰기의 가치와 생활의 활용.</p>

	<p>는 문장이나 문단 구성에 관한 학습 내용과 실제로 쓰기 활동이 부족함으로 인해 완성한 글의 수준에 도달할 수 있는 가능성을 의심하게 된다.</p>	
--	--	--

### 2.3.2 전반적인 쓰기 교육 내용의 차이점

학급	베트남의 특징	한국의 특징
초등학교	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 맞춤법이나 받아쓰기 부분에 상당한 시간을 할애하고 글쓰기보다 글자 쓰기와 어법의 규칙을 익혀가는데 중점을 둔다.</li> <li>- 글쓰기 교육에 기능과 실제 활동보다 이론적인 지식을 중시한다.</li> <li>- 글의 종류를 선택하는 데 있어서 오로지 진술의 글, 묘사의 글, 양식에 따라 신청서, 회의록, 편지와 같은 기능의 글에 머문다.</li> <li>- 독자 요소나 글 쓰는 흥미와 글의 생활화 부분은 언급하지 않는다.</li> <li>- 매체를 활용하는 한계가 있다.</li> </ul> <p>초등학교를 마친 기준으로 글쓰기 교육이 한국어에 비해 상당히 낮은 수준에 불과하지 못한 상태이다.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 글의 구조에 기본적으로 단위인 문장부터 시작하여 문단, 완성 글 단계별로 필요한 도구들과 방법을 체계적으로 글쓰는 과정의 전체를 지도한다.</li> <li>- 글의 종류가 다양하다.</li> <li>- 독자 요소를 고려한다.</li> <li>- 매체와 글쓰기의 긴밀성을 강조하면서 매체를 잘 활용한다.</li> <li>- 초등학교 6년의 제도로 글쓰기의 능력 기준 선정이 베트남어 보다 훨씬 높다.</li> </ul>
중학교	<p>중학교에 들어와서 본격적으로 글쓰기 교육에 집중한다. 정확성을 넘어 글에 연관된 유창성, 통일성, 연결성과 같은 요소와 표현 방법을 체계화하면서 학습자로 하여금 인식하고 글쓰기에 활용하도록 한다. 특히 글의 종류에 따라 의사소통 방식을 관련 지어 글로 어떻게 표현할 수 있는가에 초점을 맞춘다. 그러나 교육과정을 보면 비교적 이론에 비중을 더 크게 보인다. 과정중심의 쓰기보다 결과중심의 방향으로 접근하는 글쓰기 교육 경향이 있다. 또한 언어의 활용에 머물러 응용언어학적인 효과를 발휘하기에 약하다.</p> <p>무엇보다도 내용적으로 딱딱한 면이 있어서 교과적인 특징을 보인다. 실용적으로 매체를 활용하거나 글쓰기의 미학에 속한 윤리나 가치에 아직까지 접근하지 못한 면이 있다.</p>	<p>초등학교에서 이미 학습했던 기본적인 글쓰기 기술의 부분을 바탕으로 중학교에 올라와 쓰기과정을 계획하고 점검하고 독자의 차원으로 점검하고 정확성과 유창성보다 글의 효과성과 이득성을 중시한다.</p> <p>글을 쓰는 데에 깊숙이 영향을 끼치는 관찰, 조사, 실험 같은 행위를 덧붙여 글의 종류를 확대한다. 즉, 설명과 설득의 글을 넘어 요구, 보고, 주장, 계획의 글쓰기 내용을 구성하게 된다.</p> <p>매체 분야에 있어서 글의 영향력과 글을 쓰는 이의 도덕적인 면도 유의시킴으로 글을 쓰는 습관과 윤리를 선정하게 된다.</p>

고 등 학 교	<p>중학교의 국어 쓰기 교육 내용과 연계된다. 즉, 중학교에서 학습한 내용들을 한 단계 더 완성적으로 배우게 된다. 6가지 글의 종류(서사의 글, 묘사의 글, 친교의 글, 설명의 글, 설득의 글, 행정 공무의 글)에 따라 기술 방법과 표현 기법을 이론적으로 제공하게 된다.</p>	<p>국어 I~II 작문 교육 내용에 제기되는 내용들은 베트남어의 작문교육과는 부합되지 않을 것으로 볼 수 있다.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 글을 쓰는 데 필요한 작문의 과정과 관습을 이해한다.</li> <li>- 다양한 매체에서 얻은 정보를 작문 상황에 맞게 조직하여 통일성과 응집성을 갖춘 글을 쓴다.</li> <li>- 여러 가지 표현기법과 문체를 사용하여 글을 쓰고 자신의 글을 점검하며 고쳐쓴다.</li> <li>- 핵심적인 정보를 선별하고 작문 맥락에 맞게 정보를 조직하여 설명하는 글을 쓴다.</li> <li>- 작문 맥락에 대한 분석을 바탕으로 여러 가지 타당한 근거를 제시하여 주장하는 글을 쓴다.</li> <li>- 글의 전달과 사회적 파급력과 연관된 매체의 효과와 특성을 고려하여 내용을 선정하고 조직하여 책임감 있게 인테넷상의 글쓰기를 한다.</li> </ul>
------------------	---	--

## 결론

본고는 베트남어의 언어 특색과 언어 정책을 논의 하는 것을 바탕으로 한국과 베트남의 국어 교육에 있어서 쓰기 교육 내용을 비교 해 보았다. 비교 결과로서 다음과 같은 몇 가지 베트남어의 쓰기 내용을 정리할 수 있다 :

- 쓰기 교육내용은 결과 중심과 글의 종류 중심의 형식으로 구성된다. 문학 작품을 읽는 활동부터 시작해서 담화 분석, 글의 종류의 특징 설명, 통사적 구조 및 표현 방법 등과 같은 지식으로 글짓기 활동으로 유도해 나간다.
- 쓰기 활동을 하는 데 있어서 이론적 부분의 지식이 큰 비중으로 제시된다. 교과서의 실제 내용을 보면 학습자를 위한 쓰기 활동은 주로 통제 작문이나 주제를 제공해서 자유 작문 쓰기의 형식으로 되어있다. 이에 따라 교사가 얼마나 쓰기 영역에 시간을 할애하느냐에 따라 쓰기 능력 신장의 효과가 달라진 다는 문제가 있다.
- 흥미성의 측면으로 봐서 쓰기 교육내용은 단순히 이론적 지식을 이해시킨 다음 간단한 작문 활동으로 쓰기 교육을 실시하게 한다. 즉, 한두 번 정도의 딱딱하고 공식적인 쓰기 활동을 통해 학습자에게 쓰기 활동의 흥미와 관심을 얼마나 이트킬 수 있는지 의심된다.

- 각 급의 수준면에 있어서 비교적으로 한국의 국어 쓰기 수준 보다 낮다. 그 이유는 쓰기의 수사학적 단위인 문장이나 문단의 구성과 표현 기법보다는 문법 요소들에 집중하게 되기 때문이다.
- 학습자 중심이 아닌 내용 중심의 방식으로 교재 내용이 구성된다. 교재의 많은 내용을 소화시키는 시간을 위해 학습활동의 다양성을 확장 시킬 수 없는 실정이다. 또한, 매체 활용도가 낮고 쓰기의 가치 쓰기의 윤리 부분을 아직까지 소홀히 보고 있다.

위와 같이 앞으로 베트남의 국어 교육, 특히 쓰기 교육 내용을 구성하는 것은 물론이고 쓰기 교육의 교수 학습 방법도 개선할 필요가 있다. 무엇보다도 한국어를 학습하는 베트남인 학습자에게 한국어 쓰기 능력을 신장하기 위해서는 다른 영역보다 아직도 모국어의 쓰기 영역이 부족한 학습자들에게 쓰기 영역 부분들부터 보충해야 된다는 소견으로 이 발표의 끝을 맺는다.

앞으로 쓰기 교육뿐만이 아닌 다른 기능 영역의 교육내용이나 교수학습방법을 비교하는 과제도 베트남인 학습자를 위한 한국어 능력 신장에 있어서 필수적으로 요구된다고 본다.

참고문헌

- 남기심 외 공저(1999), 『외국인을 위한 한국어 교육의 방법과 실제』, 한국방송대 학 교 출판부.
- 세계의 언어 정책 - 국어 학회편
- 국어과2009개정 교육과정 - 교육과학기술부 고시 제 2011-316호[별책5]
- 윤희원 (2006) 「전환기의 국어 문제에 관한 사례연구」- 프랑스와 불가리아의 언어정책과 국 어교육- [국어교육연구 제 17집]
- 이성영 (2009) 국어 교과서 정책 [국어교육학 연구 제 36집]
- 베트남 교육부 (2009) 「베트남 국어 교재 전집」- 베트남 교육 출판부
- 베트남 교육부 (2005) 「어문과 보통 교육 과정」 - 베트남 교육 출판부
- Lê Quang Thiêm (2000) 「Vấn đề ngôn ngữ quốc gia」- Tạp chí Ngôn ngữ số 1/ 2000
- Nguyễn Kim Thản- Nguyễn Trọng Báu-Nguyễn Văn Tu (1982) 「Tiếng Việt trên đường phát triển」 - Nhà Xuất bản Khoa học Xã hội
- Bùi Mạnh Hùng & Cho Jae Hyun (2007) 「Chương trình ngữ văn của Hàn Quốc và kinh nghiệm đối với Việt Nam」

<Abstract>

A study on the mother tongue education in Vietnam  
-focus on writing education-

Nguyen Thi Huong Sen(University of Vietnam)

The purpose of this study is to investigate a Mother Tongue Education in Vietnamese. In this, Language Training Curriculum and the present Language Textbooks will be intensively studied. This study is mainly aimed at analyzing the contents of the writing training and comparing South Korea's 2009 revised curriculum.

Neither teaching Korean language in Vietnam nor teaching writing in Korean in Korea has been actively researched in progress still, so this study is focused on writing training for Vietnamese. This study is referred to current research papers in Vietnamese, and tried to evaluate the real state of Vietnamese education system with objective view.

As a result of comparing contents of writing training in a language education in Korea and Vietnam, we can summarize contents of Vietnamese writing like that ; First, it is composed with the type of genre-focus and results-focus. Second, knowledge of the theoretical part is largely presented in textbooks. Third, writing is trained with simple activities after being learned some theoretical knowledge. Fourth, in comparison with the Korean textbooks in each level of elementary, middle, and high school the level of writing ability is lower since it is focused on grammatical elements rather than sentences , configuration of paragraph, or expression techniques. Last, it is made up of not learners-focus but contents-based in editing textbooks. And, it is not made better use of mass media and seriously thought of the worth of ethical writing.

As above, it is necessary to improve the method of teaching and learning some writings as well as the configuration of writing contents. Most of all, for Vietnamese learners in Korean to enhance the writing their abilities, first language learners with lacking of writing should be taught in writing area first.

Furthermore, contents of teaching in other areas as well as writing area and a comparison of teaching method are still necessary for Vietnamese learners' enhancing writing ability in Korean.

## 한국어 공간 형용사 교육 연구

Ju Songhee(중국 연변대)

## &lt;차 례&gt;

1. 서론
2. 공간 형용사의 양적 속성 및 의미 부류 체계
3. 양적 속성을 나타내는 공간형용사 {높다/낮다}와 {크다/작다}의 교육 방안
4. 결론

## 1. 서론

인간이 객관 세계에 대한 인식은 공간에 대한 인식으로부터 시작된다고 해도 과언이 아니다. 공간 개념은 다른 개념을 구축하는 기초가 되며 공간 범주는 인간의 인지와 사유의 출발점이라 할 수 있다. 때문에 어휘에 있어서 공간 개념을 나타내는 공간어<sup>1)</sup>들은 범언어적인 언어보편소라 할 수 있으며 어휘 체계에서 매우 중요한 지위를 차지하고 있다.

공간어 가운데서 공간형용사<sup>2)</sup>는 공간 속에서 자리를 차지하고 있는 시각적 대상의 공간적 양을 나타내는 형용사로 사용 빈도가 높을 뿐만 아니라 내포 의미가 아주 풍부하다. 공간형용사는 교육용 1등급 기초어휘(김광해, 2003)로 한국어 어휘 교육의 관점에서 볼 때 공간형용사와 같은 고빈도 다의어 교육은 한국어 학습자의 실질적인 어휘력 향상을 도모하는데 반드시 필요한 부분이다.

어휘 교육의 기초는 우선적으로 체계적인 어휘 정보의 구축에 있다. 어휘 정보 구축을 떠나서는 어휘 교육이 제대로 이루어지기 힘들므로 한국어 공간형용사 교육을 위해서 가장 먼저 이루어져야 할 부분이 공간형용사 어휘 정보 구축이다. 어휘 교육에 있어서 의미론의 역할이 가장 크므로 공간형용사 어휘 정보 구축에서 핵심적인 부분은 공간형용사 의미 정보에 대한 구축이라 할 수 있다. 공간형용사는 ‘공간’의 속성을 바탕으로 형성된 어휘 범주이므로 각 공간형용사의 의미 구조는 개별적 특성을 지니는 동시에 공통된 속성을 보이기도 한다.

1) 본고에서는 ‘공간어’를 박경현(1987)의 정의 즉 ‘공간을 차지하고 있는 대상의 위치, 방향, 크기, 거리, 상태 등을 인식하는 지각능력 곧 공간지각(space perception)을 통하여 얻는 개념을 나타내는 어휘를 총칭하는 용어’의 개념으로 사용한다.

2) 김창섭(1985:347)에서는 ‘공간 속에 자리를 차지하고 있는 시각적 대상은 모양과 크기와 위치를 가지는데 이를 표현하는 형용사들을 공간형용사라고 부르기로 한다.’고 정의하고 [+양]의 의미자질을 지닌 {길다/짧다}, {멀다/가깝다}, {높다/낮다}, {깊다/얕다}, {넓다/좁다}, {두껍다/얇다}, {굵다/가늘다}, {크다/작다}와 같은 형용사뿐만 아니라 [+모양]의 의미자질을 지닌 ‘둥글다, 곧다, 바르다’도 공간형용사로 칭하고 있다.

- (1) 사람에게든 때 정리한 시간이 필요하다. 무언가를, 누군가를, 자기 자신을. 그 시간은 {깊은/큰/강한} 슬픔을 만들어 내기도 했지만 때론 높은 열정을 만들어내기도 했다.

공간형용사 ‘깊다’와 ‘크다’는 각각 서로 다른 다의 의미 구조를 형성하고 있지만 (1)에 서와 같이 ‘인간의 내적 감정’의 정도성을 나타낼 수 있다는 공통성을 보이기도 한다. ‘강하다’도 ‘인간의 내적 감정’의 정도성을 나타내므로 ‘깊다’와 ‘크다’는 ‘강하다’와도 공통성을 지니게 된다.

공간형용사 어휘 정보 구축에 있어서 각 개별 공간형용사의 다의 구조에 대한 의미 정보 분석도 중요하지만 개별 공간형용사들 사이의 의미 체계의 내적 관련성 및 공간형용사와 전반 형용사의 의미 체계의 내적 관련성에 대한 분석도 빼놓을 수 없는 부분이다. 한국어 공간형용사 교육도 공간형용사 다의 의미 구조에 대한 교육으로만 끝날 것이 아니라 공간형용사들 사이의 내적 관련성 및 공간형용사와 전반 형용사의 내적 관련성에 대한 교육으로 이어져야 한다. 왜냐하면 어휘의 의미 체계는 따로 따로 존재하는 것이 아니라 하나의 그물망과 같은 의미적 관계 구조를 형성하는데 모국어화자는 이러한 의미적 관계 구조에 대해 직관적으로 알고 있지만 한국어 학습자들은 지식으로 습득해야 하기 때문이다. 공간형용사의 의미적 관계 구조에 대한 교육은 공간형용사 다의 의미의 습득을 도울 수 있을 뿐만 아니라 공간형용사 및 관련 형용사의 의미에 대한 이해를 심화시킬 수 있으며 나아가 한국어 학습자의 어휘 사용 능력을 증진시키는데 일조할 수 있다.

본고는 이러한 맥락에서 출발하여 공간형용사들 사이의 의미적 내적 관련성에 주목하여 공간형용사가 나타내는 양적 속성에 대해 살펴보고자 한다. 대상의 양적 속성을 나타낼 수 있는 공간형용사로는 {높다/낮다}와 {크다/작다}가 있다. {높다/낮다}와 {크다/작다}가 나타내는 양적 속성이 전형적으로 양적 속성을 나타내는 {많다/적다}와 어떻게 다른지를 분석하고 이에 기초하여 {높다/낮다}, {크다/작다}, {많다/적다}의 양적 속성의 의미 부류<sup>3)</sup> 체계 및 그 교육 방안을 제시하려고 한다.

## 2. 공간형용사의 양적 속성 및 의미 부류 체계

다음의 용례를 보자.

- (2) 가. 사포닌 함량이 가장 높은 부분은 인삼의 잔뿌리다  
 나. 치질은 항문질환 중 가장 높은 비율을 차지한다  
 다. 이처럼 외국계 재보험사들이 높은 이득을 챙길 수 있는 이유는 무엇일까

(2)의 {높다/낮다}는 전형적인 ‘양성’<sup>4)</sup>의 속성을 지니는 {많다/적다}로 교체되어 사용될 수 있다.

- (3) 가. 사포닌 함량이 가장 많은 부분은 인삼의 잔뿌리다

3) ‘의미 부류’는 어휘들이 표상하는 의미 영역을 일정한 의미 특성을 공유하는 의미 유형으로 나눈 것으로 각각의 의미 유형들이 하나의 의미 부류를 이룬다고 할 수 있다.

4) ‘양성’은 세거나 잴 수 있는 대상의 분량이나 수량의 정도성을 나타내는 의미로 사용한다.



- 나. 치질은 항문질환 중 가장 많은 비율을 차지한다  
 다. 이처럼 외국계 재보험사들이 많은 이득을 챙길 수 있는 이유는 무엇일까

{높다/낮다}가 쓰인 (2)나 {많다/적다}가 쓰인 (3)은 진리조건적 측면에서 볼 때 동의적이다. 때문에 {높다/낮다}는 {많다/적다}처럼 ‘양’의 정도성을 나타내는 것으로 볼 수 있다. 이에 대해 임혜원(2004:178-187)에서는 이는 국어 사용자가 수량이 많고 적음을 {높다/낮다}와 같은 공간 개념을 통해 인지하기 때문이며 이러한 개념화는 Lakoff & Johnson(1980:16), Johnson(1987:122)에서 지적한 바와 같이 사물을 보태면 그 표면의 높이가 높아지고 사물을 쌓아놓은 더미에서 물건을 덜면 표면의 높이가 낮아지는 것을 경험한 데 그 물리적 근거가 있음을 지적하고 있다.

대상의 양적 속성은 {높다/낮다}뿐만 아니라 {크다/작다}도 나타낼 수 있다.

- (4) 가. 사포닌 함량이 가장 큰 부분은 인삼의 잔뿌리다  
 나. 치질은 항문질환 중 가장 큰 비율을 차지한다  
 다. 이처럼 외국계 재보험사들이 큰 이득을 챙길 수 있는 이유는 무엇일까

(2)의 {높다/낮다}는 (4)에서와 같이 {크다/작다}로 교체되어도 대상의 양적 속성이 그대로 드러난다. 이와 같이 {높다/낮다}와 {크다/작다}는 {많다/적다}처럼 대상의 양적 속성을 나타낼 수 있음을 알 수 있다. 그러나 다음의 용례를 보자.

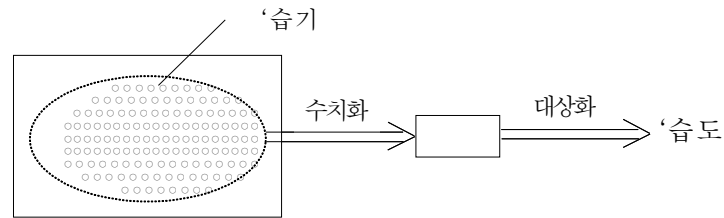
- (5) 가. 사과가 양이 {많다/적다}  
 나. <sup>2</sup>사과가 양이 {크다/작다}  
 다. <sup>\*</sup>사과가 양이 {높다/낮다}

(5)를 보면 {높다/낮다}는 {많다/적다}와 달리 사과의 수량을 나타내지 못한다. {크다/작다} 역시 사과의 수량을 나타내기에는 적합한 표현이 아니다. 이로부터 {높다/낮다}와 {크다/작다}는 대상의 양의 정도성을 나타내더라도 {많다/적다}처럼 자유롭게 나타낼 수 없고 ‘양성’의 어떤 특정한 측면에 국한되어 나타냄을 짐작할 수 있다. 다음의 용례를 보자.

- (6) 가. {습기/습도}가 {많다/적다}  
 나. {습기/습도}가 {높다/낮다}  
 다. {습기/습도}가 {크다/작다}

(6)에서 {많다/적다}는 ‘습기’와는 어울릴 수 있지만 ‘습도’와는 어울릴 수 없다. 그러나 {높다/낮다}는 ‘습기, 습도’와 모두 어울릴 수 있다. ‘습도’는 왜 {높다/낮다}와 어울릴 수 있지만 {많다/적다}와는 어울릴 수 없을까? ‘습기’와 ‘습도’는 어떻게 다를까? 『표준국어대사전』(1999)에 의하면 ‘습기’는 ‘물기가 많아 젖은 듯한 기운’이고 ‘습도’는 ‘공기 가운데 수증기가 들어 있는 정도’이다. 즉 ‘습기’는 대상에 들어있는 수증기 그 자체를 가리키고 ‘습도’는 어떤 대상에 들어있는 수증기의 양을 수치화<sup>5)</sup>하여 나타낸 대상이다. 이를 그림으로 살펴보면 다음과 같다.

5) ‘수치화’란 사물이나 현상을 수치로 나타내는 것을 말한다.



그림에서 '○'은 어떤 대상이 지니고 있는 '습기'이다. '실선의 네모'는 '습기'를 가지고 있는 대상이고 '점선의 동그라미'는 '습기'의 전체 양을 나타낸다. 대상이 지니고 있는 '양'은 모두 '수치화'하여 '수치'로 나타낼 수 있는데 그림의 '70%'는 바로 '습기'의 전체양을 수치화한 수치이다. '습도'는 '습기'를 수치로 나타낸 것을 대상화<sup>6)</sup>한 것이다. 때문에 '습기'와 '습도'는 밀접한 관련성이 있지만 가리키는 대상은 서로 다르다고 할 수 있으며 '습기'는 '양성', '습도'는 '수치성'<sup>7)</sup>의 속성을 지님을 알 수 있다.

{많다/적다}는 '습기'와 어울려 '습기의 양'이 많고 적음을 나타내는데 이는 {높다/낮다}가 '양'의 정도성을 나타낼 수 있기 때문이다. 반면 {많다/적다}는 '습도'와 어울릴 수 없는데 이는 {많다/적다}가 '수치'의 정도성을 나타낼 수 없기 때문으로 판단할 수 있다. {많다/적다}와 달리 {높다/낮다}가 '습도'와 어울릴 수 있는 것으로부터 {높다/낮다}는 '수치'의 정도성을 나타낼 수 있음을 알 수 있다.

(7) {온도/지수/성적/가격/만족도/지지율}이(가) {높다/낮다}/(많다/적다)

(7)의 '온도, 지수, 성적, 가격, 만족도, 지지율' 등은 모두 '습도'와 마찬가지로 대상이 지니고 있는 양을 수치로 나타낸 것을 대상화한 어휘들로 이들은 '수치성'은 지니나 '양성'은 지니지 못한다. 때문에 이들은 {높다/낮다}와만 어울리고 {많다/적다}와는 어울리지 못한다.

{높다/낮다}는 {많다/적다}처럼 '양성'을 지니는 '습기'와도 어울릴 수 있는데 이는 {높다/낮다}가 '양'의 정도성을 나타낼 수 있기 때문일까? 그런데 앞에서 {높다/낮다}가 '사과의 양'은 나타낼 수 없음을 보았고 이로부터 {높다/낮다}가 나타내는 '양'의 정도성이 제한적임을 짐작할 수 있었다. {높다/낮다}가 제한적이지만 '양'의 정도성을 나타내기 때문에 '습기'와 어울리는 것이라면 왜 '사과의 양'과는 어울릴 수 없을까? 이제 {높다/낮다}와 『표준국어대사전』(1999)에서 '습기'의 의미 해석에 사용된 '물기'의 통합관계를 보자.

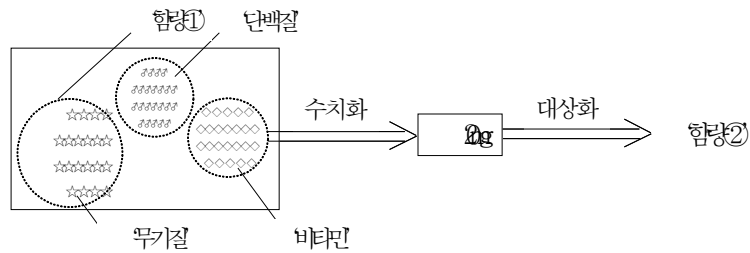
(8) 가. {물기/습기}가 {높다/낮다}  
나. {물기/습기}가 {많다/적다}

'습기'의 의미 해석에 '물기'가 사용된 것은 '습기'와 '물기'가 어느 정도 유사성을 지님을 보여준다. 그러나 {높다/낮다}는 유의 관계의 '물기'와도 통합할 수 없다. (8나)를 보면 '물기'도 '습기'와 마찬가지로 '양성'의 속성을 지닌다. {높다/낮다}가 '물기'와 어울릴 수 없

6) '대상'이란 정신 또는 인식의 목적이 개념이나 언어에 의하여 표상이 된 것을 가리킨다. '대상'에는 나무나 돌과 같은 실재적 대상, 원(圓)이나 각(角)과 같은 비실재적(非實在的) 대상, 진리나 가치와 같은 타당적(妥當的) 대상의 세 가지가 있다. '대상화'란 어떠한 사물을 일정한 의미를 가진 인식의 대상이 되게 하는 것을 가리킨다.

7) '수치성'은 수치의 정도성을 나타내는 의미로 사용한다.

고 ‘습기’와 어울릴 수 있는 것은 무엇때문일까? ‘물기’와 ‘습기’의 다른 점은 ‘습기’는 그 양을 수치화한 대상 ‘습도’와 밀접한 관련을 맺고 있지만 ‘물기’는 그 양을 수치화한 대상 어휘가 없다는 점이다. 이제 앞에서 {높다/낮다}가 양적 속성을 나타낼 수 있는 것으로 본 (2)의 용례를 다시 보자. {높다/낮다}와 어울릴 수 있는 (2)의 ‘함량, 비율, 이득’은 ‘물기’와 어떻게 다른가? ‘함량’은 자세히 살펴보면 ‘양성’의 속성뿐만 아니라 ‘수치성’의 속성도 지닌 대상임을 알 수 있다.



위 그림은 ‘함량’이 ‘양성’과 ‘수치성’의 속성을 모두 지니는 것을 나타낸 것이다. 그림에서 ‘☆’는 ‘무기질’, ‘○’은 ‘단백질’, ‘◇’은 ‘열량’을 나타내고 ‘실선의 네모’는 ‘무기질, 단백질, 열량’을 지니고 있는 대상을 나타낸다. ‘점선의 동그라미’는 각각의 ‘무기질’, ‘단백질’, ‘열량’의 ‘전체양’을 나타내는데 이를 ‘함량’이라고 한다.<sup>8)</sup> 그런데 각각의 ‘무기질’, ‘단백질’, ‘열량’을 수치화한 대상도 ‘함량’으로 부르기 때문에 이들은 각각 ‘함량①’과 ‘함량②’로 표시할 수 있다. 형태적으로 볼 때 ‘함량’은 앞에서 본 ‘습기’와는 달리 두 가지 대상을 가리키게 되며 ‘함량①’의 ‘양성’의 속성과 ‘함량②’의 ‘수치성’의 속성을 모두 지니게 되는 것이다. {높다/낮다}가 ‘함량’과 어울릴 수 있는 것은 ‘습도’와 어울릴 때와 마찬가지로 {높다/낮다}가 수치의 정도성을 나타낼 수 있기 때문이다. 즉 {높다/낮다}는 ‘함량’과 어울려 ‘함량①’의 양의 정도성을 나타내다가보다는 ‘함량②’의 수치의 정도성을 나타내고 있는 것으로 볼 수 있다. ‘비율’도 ‘함량’과 같은 경우로 어떤 대상을 이루고 있는 ‘부분’의 전체양을 가리키는 ‘양성’의 ‘비율①’과 이를 수치로 나타낸 대상인 ‘수치성’의 ‘비율②’로 나뉠 수 있다. ‘함량’으로 나타낸 각 성분의 전체양은 ‘비율’로도 나타낼 수 있다. 이는 각 성분이 전체를 이루고 있는 부분이기 때문이다. {높다/낮다}도 ‘비율’과 어울려 ‘비율②’의 수치의 정도성을 나타내는 것이라 볼 수 있다. {높다/낮다}가 수치의 정도성을 나타낸다는 것은 {높다/낮다}가 대상의 양적 속성을 나타내지 않는 것이라고 볼 수는 없다. 왜냐하면 ‘수치’는 ‘양성’을 떠나서는 존재할 수 없으며 반드시 ‘양성’을 전제하기 때문이다. 때문에 엄밀하게 말하면 {높다/낮다}는 ‘수치’의 정도성을 통하여 대상이 지니는 양적 속성을 나타낸다고 할 수 있다.

‘함량, 비율’이 ‘습도’와 같은 경우라면 ‘이득’은 ‘습기’와 같은 경우로 볼 수 있다. ‘이득’은 ‘습기’처럼 ‘양성’의 속성을 지닌 대상이고 ‘습기’가 그 양을 수치화한 대상 ‘습도’와 밀접한 관련을 가지는 것처럼 ‘이득’도 그 양을 수치화한 대상 ‘이득률/이득액’<sup>9)</sup>과 밀접한 관련을 지닌다. 그러면 ‘양성’의 속성을 지닌 ‘이득’, ‘습기’는 어떻게 {높다/낮다}와 어울릴 수 있을까? 이는 환유 표현에 의한 지칭의 변화 현상으로 볼 수 있다. ‘환유’란 ‘한 실재물 e<sup>1</sup>의 이름을 인접한 다른 실재물 e<sup>2</sup>를 지칭하는데 사용하는 것’이다.(임지룡(1993:189-214))

8) ‘함량’은 ‘함유량’이라고도 한다. 『표준국어대사전』(1999)에 의하면 ‘함유량’은 물질이 어떤 성분을 포함하고 있는 분량이다.

9) ‘이득액’은 ‘총수입에서 그것을 위하여 들인 비용을 뺀 차액’을 가리키고 ‘이득률’은 ‘이득액과 그것을 얻기 위해 들인 비용의 비(比)’를 가리킨다.

참조)

- (9) 가. 주전자가 끓고 있다.  
나. 그는 김소월을 좋아한다.

-임지룡(1993:190)에서 인용

(9가)에서는 ‘주전자’라는 용기류의 이름이 그 내용물을 지칭하고 있고 (9나)에서는 ‘시인’의 이름이 그의 시 작품을 지칭하고 있는 것으로 이는 지칭관계에 놓인 두 대상이 ‘인접성’으로 서로 밀접한 관련을 가지기 때문이다.

‘이득, 습기’와 ‘이득률/이득액’, ‘습도’도 바로 이러한 ‘인접성’의 밀접한 관계에 놓여 있는데 이는 ‘이득, 습기’가 ‘양성’을 지니지만 환유적으로 ‘이득률/이득액’, ‘습도’를 대신하여 {높다/낮다}와 어울려 쓰일 수 있는 기초가 되는 것이다.<sup>10)</sup>

- (10) 가. 높은 {습기/습도}는 세균번식을 왕성하게 해서 건강까지 위협할 수도 있다 / 바이러스 감염을 피하려면 온도가 낮을수록 좀 더 높은 {습기/습도}가 필요하다  
나. 도박이란 ‘그 행위자가 어떤 대안에 대해 돈을 걸고 보통이상의 {높은 이득/이득률/이득액}을 얻는 행위’로 정의할 수 있다 / 투자회사들은 대개 위험성을 감수하고 높은 {이득/이득률/이득액}을 취하려는 성향이 있다

(10)의 ‘습기, 이득’은 이를 수치화한 대상 ‘습도’, ‘이득률/이득액’으로 바뀌어 쓰일 수도 있다. 이러한 환유에 기초하여 {높다/낮다}가 ‘양성’을 지니는 ‘습기’, ‘이득’과 어울리므로 이때 {높다/낮다}는 ‘수치’의 정도를 나타내는 ‘수치성’에 바탕하여 양의 정도성을 나타내는 것으로 볼 수 있다. 즉 {높다/낮다}가 아주 제한적으로 ‘수치’를 나타내는 대상과 ‘인접성’을 지닌 대상의 양의 정도성을 나타내는 것으로 볼 수 있다.<sup>11)</sup>

- (11) 가. 어제 밤에는 아가의 높은 {열/체온} 때문에 한숨도 자지 못했다 / 칠보와 예폭시는 다양한 칼라를 자유롭게 표현할 수 있다는 공통점이 있으나 예폭시는 칠보처럼 높은 {열/온도}에 견디지 못하고 영구적이지 못하다는 단점이 있다 / 덩어리가 큰 식품은 처음은 높은 {열/온도}을(를) 사용하고 나중은 {열/온도}을(를) 낮추어서 천천히 오래 동안 구워야 한다.  
나. 감기에 걸려도 림프구가 바이러스와 싸우기 위해 높은 열이 난다 / 요리를 하거나 전자레인지에 음식을 데울 때 플라스틱 용기를 사용하면 안 된다. 높은 열을 가하면 종이나 접착제, 중합체 같은 물질이 음식 속으로 흘러들어갈 가능성이 있다

(11)의 ‘열’도 ‘습기, 이득’과 같은 경우이다. ‘열’은 (11가)에서처럼 그 양을 수치화한 대상 어휘 ‘온도’와 바뀌어 쓰일 수도 있지만 (11나)에서와 같이 ‘온도’와 교체되어 사용될

10) 환유의 지칭기능은 지시물 사이의 ‘인접성’에서 비롯된다. 환유표현에 나타난 지칭의 변화에 대해 혼동을 일으키지 않는 원인을 랑가커(1993:30)는 환유가 기본적으로 ‘참조점’(reference point)현상이기 때문으로 해석하고 있다. 즉 환유적 표현에 의해서 지칭되는 실제물은 우리가 원하는 목표-실체로 언급되는 실제물-에 대한 ‘정신적 접근’(mental contact)을 제공하는 참조점의 역할을 해준다. 정확하게 채택된 참조점이 그 목표물을 환기시켜 줄 수 있기 때문에 지칭의 변화에도 불구하고 혼동을 일으키지 않게 되는 것이다. 그는 환유가 일상언어에 널리 퍼져 있는 것은 참조점 능력이 인간에게 매우 근본적으로 내재해 있기 때문으로 보고 있다. (임지룡, 1993)

11) 하지만 ‘수치성’을 나타내는 대상과 관련성을 지니는 모든 양적 대상이 환유적으로 {높다/낮다}와 어울릴 수 있는 것은 아니다. 예를 들어 ‘자산, 자본’과 같은 양적 대상은 ‘자산액, 자본율’등과 같은 ‘수치성’의 대상과 긴밀한 관계에 놓여 있지만 {높다/낮다}와 어울릴 수 없다.

수 없는 경우도 있다.

{높다/낮다}가 앞에서 본 (5)의 ‘사과의 양’, (8)의 ‘물기’ 등과 직접 어울리지 못하는 것은 이들이 ‘습기, 이득’처럼 그 양을 수치화한 대상 어휘를 지니지 못하기 때문으로 볼 수 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이 {높다/낮다}는 수치의 정도성을 나타낸다. {높다/낮다}는 대상의 양적 속성을 {많다/적다}처럼 직접적으로 표현할 수 없고 수치의 정도성으로 대상의 양적 속성을 나타낸다고 볼 수 있다. {높다/낮다}와 어울리는 대상들은 ‘수치성’의 속성을 지니는 대상이 대부분이며 부분적으로 ‘수치성’을 지니는 대상과 ‘인접’관계에 놓여 있는 ‘양성’의 속성을 지니는 대상이 있다.

앞에서 {크다/작다}도 대상의 양적 속성을 나타낼 수 있음을 보았다. (4)에서 {크다/작다}는 ‘함량, 비율, 이득’과 어울릴 수 있지만 (5)에서 사과의 수량을 나타내기에는 적합하지 않았고 (6)에서는 ‘습기, 습도’와 모두 어울리지 못한다.

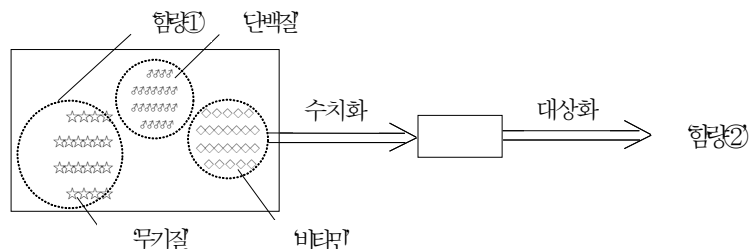
- (12) 가. {함량/비율/이득}이 {많다/적다}/(높다/낮다){크다/작다}  
 나. 사과의 양이 {많다/적다}/<sup>\*</sup>{높다/낮다}/<sup>2</sup>{크다/작다}  
 다. {습기/습도}가 {높다/낮다} / {습기/<sup>\*</sup>습도}가 {많다/적다} / <sup>\*</sup>{습기/습도}가 {크다/작다}

(12)에서 보면 {크다/작다}는 대상의 양적 속성을 나타냄에 있어서 {높다/낮다}나 {많다/적다}와 다른 양상을 보이고 있음을 알 수 있다. 아래에 {크다/작다}의 양적 속성에 대해 구체적으로 알아보자.

먼저 {크다/작다}는 (12)의 ‘습도’와 어울릴 수 없다. 이는 {크다/작다}가 {많다/적다}와 마찬가지로 수치의 정도성은 나타낼 수 없음을 보여준다. {크다/작다}는 {높다/낮다}가 어울릴 수 있는 ‘수치성’의 속성만 지니는 대상들과 통합하지 못한다.

- (13) {온도/지수/성적/가격/만족도/지지율}이(가) {높다/낮다}/<sup>\*</sup>{크다/작다}

(12)에서 {크다/작다}는 ‘양성’과 ‘수치성’의 속성을 다 지니는 ‘함량, 비율’과 어울린다. {크다/작다}는 수치의 정도성은 나타낼 수 없으므로 이들의 ‘양성’의 속성과 관련된다고 볼 수 있다. 즉 {크다/작다}는 양의 정도성을 나타낸다고 볼 수 있는데 그러면 양의 정도성을 나타내는 {많다/적다}와는 어떻게 구별될까? 왜 (12)에서 {많다/적다}는 ‘사과의 양’을 나타낼 수 있으나 {크다/작다}는 ‘사과의 양’을 나타내는 데 적합한 표현이 될 수 없을까? 이를 {크다/작다}와 {많다/적다}가 모두 어울릴 수 있는 ‘함량’을 통하여 알아보자.



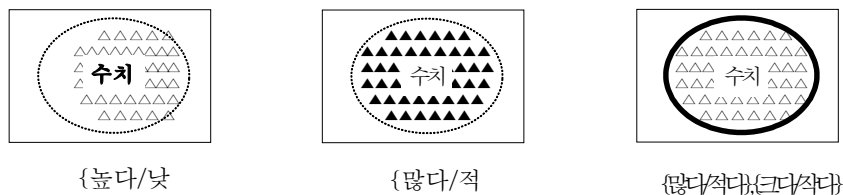
‘함량이 {높다/낮다}’고 할 때 위 그림에서 ‘수치성’을 지니는 ‘함량②’가 활성화된다. ‘함량이 {크다/작다}/{많다/적다}’고 할 때는 그림에서 ‘양성’을 지니는 ‘함량①’이 활성화된다. ‘함량①’은 대상이 지니고 있는 ‘단백질’, ‘무기질’, ‘비타민’ 등 성분 각각의 ‘전체양’을 가르킨다. 다음의 예를 보자.

(14) 이 음식에는 {단백질/무기질/비타민}이 {많다/적다}/{크다/작다}

{크다/작다}는 각 성분의 전체양을 나타내고 있는 ‘함량①’과는 어울릴 수 있지만 (14)에서 보면 각 성분과는 직접 어울리지 못한다. 그러나 {많다/적다}는 각 성분과도 어울릴 수 있다.

‘단백질 함량이 {크다/작다}/{많다/적다}’고 하면 대상이 지니고 있는 단백질 전체양의 정도성에 대한 표현으로 이는 대상이 지니고 있는 단백질 전체를 하나의 덩어리로 인식하여 그 분량을 나타낸 것으로 볼 수 있다. 반면 ‘단백질이 {많다/적다}’고 하면 하나의 덩어리로서의 단백질이 활성화 되는 것이 아니라 덩어리를 이루고 있는 개개의 단백질이 활성화 되어 그 수량에 대한 정도성을 나타낸다고 할 수 있다. 즉 대상이 지니고 있는 양을 나타냄에 있어서 전자는 ‘통합성’이 강조되는 반면 후자는 ‘개체성’이 강조되는 것이다. {크다/작다}가 (14)의 각 성분과 어울릴 수 없는 것은 {크다/작다}는 {많다/적다}와 달리 어떤 대상의 수량의 정도성은 나타내지 못하기 때문이다. (12나)를 다시 보면 ‘사과의 양이 {크다/작다}’가 어색하게 여겨지는 것은 ‘사과’는 ‘개체성’이 뚜렷한 대상으로 ‘사과의 양’은 ‘사과의 수량’으로 인지되기 쉽기 때문에 수량의 정도를 나타내지 못하는 {크다/작다}의 쓰임이 적합하지 못한 것으로 여겨지는 것이다. 다음의 ‘여기 사과 박스 중에서 가장 양이 {큰/작은} 박스는 어느 것일까요?’와 같은 표현에서 {크다/작다}가 어색하지 않은 것은 {크다/작다}가 나타내는 사과의 전체양이 분명하게 드러나기 때문이다.

이와 같이 {크다/작다}는 대상의 분량의 정도성만 나타낼 수 있는 반면 {많다/적다}는 대상의 분량뿐만 아니라 수량의 정도성도 나타낼 수 있음을 알 수 있다. 대상의 양적 속성을 나타냄에 있어서 {많다/적다}, {크다/작다}, {높다/낮다}의 차이는 양적 대상이 지니는 ‘바탕’<sup>12)</sup>의 어느 부분에 ‘초점’을 부여하는가의 차이이다.



양적 대상은 ‘양’을 수치화한 ‘수치’, ‘개체성’이 강조되는 ‘수량’, ‘통합성’이 강조되는 ‘분량’의 세 가지 측면을 모두 지니고 있다. 양적 대상의 ‘수치’에 초점이 부여되면 {높다/낮다}가 쓰이고 ‘수량’에 초점이 부여되면 {많다/적다}가 쓰이며 ‘분량’에 초점이 부여되면 {많다/적다}와 {크다/작다}가 쓰이게 되는 것이다.

12) ‘바탕’은 대상이 지니는 인지 영역의 집합체이다. ‘수치, 분량, 수량’은 모두 양적 대상의 인지 영역을 이룬다고 할 수 있다. ‘바탕’의 어느 부분이 현저성으로 높여져서 ‘초점’으로 쓰이게 될 경우 그 부분이 ‘모습’이 된다. ‘모습’은 낱말이 지시하는 ‘바탕’의 초점 부분이라고 할 수 있다. (이기동(1995:46-49), 임지룡(1993:208)에서 재인용)

양적 대상은 그 자체가 기본적으로 ‘개체성’을 지닌다. 앞에서 말했듯이 ‘사과’는 ‘개체성’이 아주 뚜렷한 대상이다. ‘단백질’, ‘습기’와 같은 경우는 ‘개체성’이 ‘사과’처럼 뚜렷하지는 못하다. 이유는 ‘사과’는 육안 즉 맨눈으로 그 물리적 실재성을 확인할 수 있으나 ‘단백질’, ‘습기’같은 것은 물리적 대상임에도 불구하고 육안으로는 확인할 수 없기 때문이다.<sup>13)</sup> ‘개체성’의 정도에 차이가 있기 때문에 ‘사과’는 {많다/적다}와 어울릴 때 그 ‘수량성’이 현저하게 드러나나 ‘단백질’, ‘습기’ 같은 경우는 ‘사과’처럼 ‘수량성’이 강조되지는 못한다. 양적 대상은 그 자체가 ‘개체성’을 지니므로 {많다/적다}와 직접 어울려 ‘수량성’을 나타낼 수 있으나 ‘수치성’의 {높다/낮다}나 ‘분량성’의 {크다/작다}와는 직접 어울리기 힘들다.

- (15) 가. \*{이 상자의 사과/이 음식의 단백질}이(가) {높다/낮다}  
나. \*{이 상자의 사과/이 음식의 단백질}이(가) {크다/작다}

(15가)에서 ‘사과’, ‘단백질’은 ‘개체성’의 대상 자체를 가리킬 뿐 그 양을 수치화한 수치를 나타내지 못하기 때문에 {높다/낮다}와 어울릴 수 없다. (15나)에서도 ‘사과’, ‘단백질’은 그 전체 분량을 나타낼 수 없기 때문에 {크다/작다}의 분량성이 드러나지 못한다. 오히려 ‘사과’는 ‘개체성’이 뚜렷함으로 (15나)의 {크다/작다}는 ‘분량성’을 나타내는 것이 아니라 물리적 크기를 나타내는 경우로 이해될 수 있다. 때문에 대상이 지니고 있는 ‘양’의 ‘수치성’이나 ‘분량성’을 개념화하여 나타내줄 어휘들의 존재가 필요한데 ‘습도’나 ‘함량’ 등이 바로 전형적으로 ‘수치성’, ‘분량성’을 나타내는 대상들이다. {높다/낮다}는 기본적으로 ‘수치성’을 나타내는 대상들과 어울리고 {크다/작다}도 기본적으로 ‘분량성’을 나타내는 대상들과 어울린다. 물론 예외는 있다. 앞에서 살펴본바와 같이 {높다/낮다}는 제한적이지만 ‘습기, 열, 이득’ 등의 ‘양성’의 대상과 어울릴 수 있음을 살펴보았다. 그럼 다음의 ‘이득’이 ‘분량성’의 {크다/작다}와 어울릴 수 있는 것은 ‘분량성’을 지니는 것 때문일까? 아니면 ‘개체성’을 지니지만 예외적으로 ‘분량성’의 {크다/작다}와 어울릴 수 있는 것일까?

- (16) 이득이 {크다/작다}

‘이득’은 ‘물리적 실재성’을 지니지 못하는 ‘추상적 개념’이다. 때문에 ‘이득’은 물리적 실재성을 지니는 ‘습기, 단백질, 사과’와 달리 ‘개체성’의 속성을 지니는지 아니면 ‘함량’ 등과 같이 ‘분량성’을 지니는지 판단하기 어렵다. 하지만 (16)의 ‘이득’은 ‘돈’<sup>14)</sup>과 관련성을 지니는 것만은 분명하다. ‘돈’ 역시 ‘이득’과 마찬가지로 추상적 개념이다. 그러면 ‘돈’은 ‘개체성’의 속성을 지닐까 아니면 ‘분량성’의 속성을 지닐까?

13) ‘단백질’, ‘습기’의 물리적 실재성은 ‘현미경’과 같은 특수 장치를 이용하여만 확인할 수 있다. 이들의 물리적 실재성은 맨눈으로 확인할 수 있는 부분이 아니므로 그 개체성의 개념은 인간의 시각을 통한 신체적 경험으로 형성되는 것이 아니라 지식으로 받아들여진 것이다. 때문에 ‘사과’와 달리 ‘단백질’, ‘습기’의 물리적 크기에 대한 공간 개념은 인지적으로 형성되기 어렵다. ‘사과’는 물리적 공간을 차지하고 있는 시각적 대상이라는 것이 신체적 경험을 통하여 형성된 것이므로 ‘사과’가 {크다/작다}와 같은 개체의 크기의 정도에 대한 표현은 쉽게 받아들여진다. 그러나 ‘단백질, 습기’의 개체로서의 크기는 ‘현미경’과 같은 특수 장치가 전제될 경우에만 논할 수 있다.

14) 『표준국어대사전』(1999)에서는 ‘돈’에 대해 다음과 같이 해석하고 있다. ‘돈’은 사물의 가치를 나타내며 상품의 교환을 매개하고 재산 축적의 대상으로도 사용하는 물건이다. 예전에는 조가비, 짐승의 가죽, 보석, 옷감, 농산물 따위를 이용하였으나 요즘은 금, 은, 동 따위의 금속이나 종이를 이용하여 만들며 그 크기나 모양, 액수 따위는 일정한 법률에 의하여 정한다.

- (17) 가. 돈이 {크다/작다}  
나. 사과가 {크다/작다}

(17)가에서의 ‘돈’은 ‘분량성’의 속성을 지니지 못한다. 즉 ‘돈’의 양의 정도를 (17가)과 같은 표현으로 나타낼 수 없다. (17가)의 ‘돈’은 그 추상적 개념을 ‘실체화’<sup>15)</sup>한 물리적 실재물 ‘동전’이나 ‘지폐’, ‘수표’로 이해할 수 있다.



‘동전, 지폐, 수표’는 그림<sup>16)</sup>의 ‘사과’와 같이 ‘개체성’의 속성을 지니며 물리적 크기를 지닌다. (17나)의 {크다/작다}가 ‘개체성’의 사과와 물리적 크기를 나타내는 것처럼 (17가)의 {크다/작다}도 ‘개체성’의 ‘동전, 지폐, 수표’의 물리적 크기를 나타내는 것으로 볼 수 있다. 즉 ‘돈’은 실체화된 ‘동전, 지폐, 수표’를 통해 ‘개체성’의 속성을 지니는 특성을 확인할 수 있다. ‘이득’은 ‘돈’과 관련성을 지니며 ‘동전, 지폐, 수표’로 나타낼 수 있다. 하지만 ‘이득’은 (17가)에서의 ‘돈’과 같이 물리적 크기를 지닌 ‘동전, 지폐, 수표’ 자체를 가리킬 수는 없다. 즉 ‘이득’은 ‘개체성’의 ‘동전, 지폐, 수표’가 아닌 ‘동전, 지폐, 수표’의 양과 관련된다. 이는 ‘분량성’의 개념이므로 ‘이득’은 ‘개체성’의 속성이 아닌 ‘분량성’의 속성을 지닌다고 할 수 있다. 즉 ‘이득’은 물리적 실재물 ‘동전, 지폐, 수표’를 통해 볼 때 ‘분량성’의 속성을 지니는 것으로 판단할 수 있다. 분량성의 ‘이득’은 분량성의 ‘합량’, ‘비율’과 차이점이 있다. 이미 살펴본 바와 같이 ‘합량’, ‘비율’은 어떤 대상을 이루고 있는 ‘부분’의 전체양이라는 공통 속성이 있지만 ‘이득’은 이와 같은 어떤 대상을 이루는 부분이라는 ‘부분성’의 속성을 지니지 않는다. 이와 같이 ‘분량성’의 속성을 지니는 대상은 일반적으로 ‘분량성’의 {크다/작다}와 어울릴 수 있는데 다음과 같은 예외도 있다.

- (18) 가. {연세/연령}이(가) {높다/낮다}/{크다/작다}  
나. {연세/연령}이(가) {많다/적다}

(18가)의 ‘연세, 연령’은 {높다/낮다}와 어울릴 수 있으나 {크다/작다}와 어울리지 못한다. 때문에 ‘연세, 연령’은 ‘습도’와 같이 ‘수치성’의 속성만을 지니는 것으로 볼 수도 있으나 (18나)에서와 같이 {많다/적다}와도 어울리므로 ‘양성’의 속성도 지니는 것을 알 수 있다. ‘연세, 연령’은 ‘분량성’의 속성을 지닌다. 이는 ‘연세, 연령’이 ‘사람이나 동·식물 따위의 세상에 나

15) ‘실체화’란 단순한 속성이나 추상적 개념을 객체화하여 독립적 실체로 만드는 일을 가리킨다. 즉 단순히 사고(思考) 속에 있는 것에 불과한 것을 의식의 바깥에 있는 실체로 생각하는 것을 말한다.

16) 그림의 낱말 ‘사과’는 물리적 실재물 ‘사과’에 대한 인식이 머릿속에서 추상적 개념을 형성한 것이지만 ‘돈’은 ‘사과’처럼 물리적 대상을 가지고 있지 못하며 인간의 의식 속에 있는 추상적 개념이 대상화되어 낱말 ‘돈’으로 나타난 것이다. 물리적 실재물 ‘지폐’는 ‘돈’이 인간에 의해 실체화된 산물이다. ‘사과’와 ‘지폐’는 ‘개념론’(conceptualism)의 관점에서 낱말과 낱말이 지칭하는 대상을 바라본 것이다. 이밖에 ‘명목론’(nominalism), ‘실재론’(realism)의 관점이 있다. ‘낱말’은 ‘범주’(category)와 관련되는데 ‘범주’는 ‘개념’과 등식관계에 놓이는 것으로 ‘범주’와 ‘개념’은 동일한 낱말로 실현된다. ‘범주화’란 우리가 경험하게 되는 사물, 개념, 현상을 낱말이라는 단위를 통하여 분류하거나 무리지어 이해하는 방식으로 인간이 환경세계를 의미있는 분절로 파악하는 장치이다.(임지룡, 1993:90-92)



서 살아온 햇수라는 총량'을 가리키기 때문이다. '햇수'는 '해의 수'로 '해'는 '지구가 태양을 한 바퀴 도는 동안'이다. 즉 '해'는 물리적 시간량을 나타내는 시간적 대상인데 '해'는 '개체성'의 속성을 지니는 것으로 볼 수 있다.<sup>17)</sup> '연세, 연령'은 이런 '개체성'의 '해'의 전체 양을 가리키는 것으로 '분량성'의 속성을 지니는 것이다. '연세, 연령'은 '분량성'의 속성을 지니는데 왜 {크다/작다}와 어울릴 수 없을까? 이는 '연세, 연령'이 '분량성'의 속성을 지니기는 하지만 시간적 대상으로 '시간성'을 지니기 때문으로 볼 수 있다. {크다/작다}는 '시간성'의 속성을 지니지 못한다.<sup>18)</sup> 즉 {크다/작다}는 '봄이 길다'의 '봄'과 같은 시간적 대상의 물리적

17) 자연물 '사과'는 인간에 관계없이 원래부터 독립된 개체성을 지닌다. 물리적 '시간' 자체는 '사과'처럼 원래부터 개체성을 지니지 못하지만 이를 이용하고 사용하는 인간에 의하여 '초, 분, 시간, 날, 해'와 같은 단위성으로 구분되며 이들 각각은 '사과'와 같은 '개체성'을 지니는 것으로 볼 수 있다. '사과 한 개, 사과 두 개'에서 '사과'가 개체성이 드러나듯이 '해'도 '한 해, 두 해'에서 그 개체성이 구현된다고 할 수 있다.

18) '시간성'은 '어떤 시각(時刻)에서 어떤 시각(時刻)까지의 사이'를 나타내는 '시간'의 속성을 가리킨다. 공간형용사는 '시간성'에 의해서 변별된다.

- (1) 가. 낮이 {길다/짧다}.
- 나. 점심이 {벌다/가깝다}.
- 다. 낮이 {\*높다/\*낮다}.
- 라. 밤이 {깊다/\*얕다}.
- (2) 낮이 {\*넓다/\*좁다}.
- (3) 가. 낮이 {\*두껍다/\*얇다}.
- 나. 낮이 {\*굵다/\*가늘다}.
- 다. 낮이 {\*크다/\*작다}

(1-3)에서 볼 수 있듯이 '시간성'을 띠는 공간형용사는 '높이'를 제외한 1차원의 '길이', '거리', '깊이'를 나타내는 공간형용사이다. 2, 3차원의 '넓이', '두께', '굵기', '크기'를 나타내는 공간형용사는 시간성을 띠지 못한다. 한국어에서는 '높이'를 나타내는 공간형용사가 '시간성'을 지니지 못하나 영어에서는 '높이'를 나타내는 공간형용사가 '시간성'을 나타낼 수 있다. 다음의 예를 보도록 하자.

- (4) 가. high noon / 정오, 한낮
- 나. \*높은 낮

예문 (4)를 보면 한국어에서는 공간형용사 '높다'가 시간을 나타내는 '낮'과 어울려 쓰일 수 없으나 영어에서는 공간형용사 'high'가 시간을 나타내는 'noon'과 어울려 '낮의 한가운데'인 '정오, 한낮'을 나타낼 수 있다. 이 점을 고려할 때 1차원의 공간형용사는 모두 '시간성'의 속성을 지닌다고 볼 수 있다.

공간형용사가 '시간성'의 속성을 지니는 여부는 인간이 사물을 인지하는 방식과 관련되는데 1차원의 공간형용사와 2, 3차원의 공간형용사는 사물에 대한 인지 방식에서 차이가 난다. 1차원의 공간형용사는 모두 '하나의 방향과 크기'를 가진 '선'의 개념에 기초하며 그 물리적 대상의 공간적 양에 대한 판단은 이 '선'을 중심으로 기준점인 사물의 한 끝점에서 다른 끝점으로의 시선의 이동을 통하여 이루어진다. 즉 물리적 대상의 크기가 인간의 시야(視野)의 범위를 초과하여 한꺼번에 그 크기가 인식되지 않더라도 시선의 이동을 통하여 물리적 대상의 1차원 공간적 양에 대한 판단이 이루어진다. 이러한 시선의 이동은 '지속성'을 띠며 이는 필연적으로 '시간성'을 동반하게 된다. 이와 같이 1차원의 공간형용사는 사물을 인지하는 과정에 '시간성'의 속성을 지니게 되며 이로 인하여 '시간성'을 띠는 어휘와 어울려 쓰이는 것으로 볼 수 있다. 반면 2차원과 3차원의 공간형용사는 '면'과 '부피'의 개념에 기초하며 그 물리적 대상의 공간적 양에 대한 판단은 인간의 시야(視野) 범위 내에서 순간적으로 이루어진다. 특히 3차원의 공간형용사는 '크기'뿐만 아니라 '두께', '굵기'를 나타내는 공간형용사도 모두 '부피'를 전체하기 때문에 대상물의 전체가 인간의 시야 범위 내에 들어와야만 3차원적 공간양에 대한 판단이 이루어질 수 있다. 대상물의 크기가 인간의 시야 밖으로 벗어나게 되면 더 이상 그 공간양을 3차원 공간형용사로 표현할 수 없으며 2차원 혹은 1차원의 공간형용사로 나타내게 된다. 2차원 공간형용사 역시 인간의 시야 범위 내의 2차원 공간적 양에 대해 판단을 하게 된다. 이와 같이 2, 3차원의 공간형용사는 1차원 공간형용사와 달리

양을 나타낼 수는 없다. ‘해’도 시간적 대상이므로 ‘해의 수’를 가리키는 ‘연세, 연령’도 시간적 대상에 속한다. {크다/작다}는 근본적으로 ‘시간성’의 속성을 지니는 대상과 어울릴 수 없으므로 그것이 ‘분량성’의 속성을 지닌다고 하더라도 {크다/작다}와 어울려 쓰일 수 없는 것으로 볼 수 있다.

‘수치성’을 나타내는 {높다/낮다}와 ‘분량성’을 나타내는 {크다/작다}의 의미 부류는 {많다/적다}의 관계 속에서 다음과 같이 설정될 수 있다.

- ① [+수치], [-양]
- ② [-수치], [+개체]
- ③ [+수치], [+분량], [+부분]
- ④-1 [-수치], [+분량], [-부분]
- ④-2 [-수치], [+분량], [-부분]
- ⑤ [+수치], [+분량], [-부분], [+시간]

①의 부류에는 ‘습도, 온도, 지수, 성적, 가격, 투표율, 시청률, 만족도, 확률’ 등과 같은 것이 포함된다. 이 부류는 {높다/낮다}와만 어울려 쓰이고 {크다/작다}, {많다/적다}와는 어울리지 못한다. ②의 부류에는 ①의 부류와 밀접한 관련성이 있는 ‘습기, 열’ 등과 같은 것이 포함된다. 이 부류는 {높다/낮다}와 {많다/적다}와 어울릴 수 있고 {크다/작다}와는 어울리지 못한다. ③의 부류에는 ‘함량, 비율, 비중’과 같은 것이 포함된다. 이 부류는 {높다/낮다}, {크다/작다}, {많다/적다}와 모두 어울릴 수 있다. ④-1의 부류에는 ‘이득, 이익, 수익, 비용’ 등과 같은 것이 포함된다. 이 부류는 {크다/작다}, {많다/적다}와 어울릴 뿐만 아니라 {높다/낮다}와도 어울릴 수 있는데 이는 이미 살펴본 바와 같이 ‘이득, 이익, 수익’ 등이 ‘수치성’의 ‘이득액/이득률, 이익액/이익률, 수익액/수익률’과 밀접한 관계를 지녀 ‘수치성’의 속성을 지니지 못하지만 환유적으로 {높다/낮다}와 어울리는 것으로 보인다. 하지만 예외도 있다. ‘자산, 자본’과 같은 경우는 {높다/낮다}와 어울리지 못하고 {크다/작다}와 {많다/적다}와만 어울리는데 이들이 ④-2의 부류에 속한다. ⑤의 부류에는 ‘연령’등이 포함된다.<sup>19)</sup> 이 부류는 {높다/낮다}와 {많다/적다}와만 어울리고 {크다/작다}는 어울리지 못한다.

인간의 시야 범위 내에서 공간적 대상의 물리적 양에 대해 인식하며 이는 ‘순간성’을 띠게 된다. ‘순간성’은 ‘시간성’의 속성과 정반대이기 때문에 2, 3차원의 공간형용사는 ‘시간성’을 띠지 못하며 ‘시간성’을 지닌 어휘와도 어울릴 수 없는 것으로 보인다.

19) ‘연령’과 유의 관계에 ‘연세’, ‘나이’가 있는데 ‘연세’는 ‘높다’와 어울릴 수 있으나 ‘낮다’와는 어울리지 못하고 ‘나이’는 {높다/낮다}와 어울릴 수 없다.

- (1) 가. 연령이 {높다/낮다}/{많다/적다}
- 나. 연세가 높다/{많다/적다}
- 다. 나이가 \*{높다/낮다}/{많다/적다}

‘나이’는 ‘연세, 연령’처럼 {많다/적다}와 어울릴 수는 있는데 왜 {높다/낮다}와는 어울리지 못할까? ‘연세’는 ‘높다’와는 어울릴 수 있는데 왜 ‘낮다’와는 어울리지 못할까? 이를 위해 ‘연세, 연령, 나이’의 차이에 대해 알아보자. 『표준국어대사전』(1999)에 의하면 ‘연세’는 ‘나이’의 ‘높임말’이고 ‘연령’은 ‘나이’의 유의어이다. ‘연세’는 ‘나이’의 ‘높임말’이라는 점에서 ‘나이’와 구별되면서도 관련성을 지닌다. 그러면 ‘연령’은 ‘나이’의 유의어로 ‘나이, 연세’와 어떻게 구별될까? 다음의 예를 보자

- (2) 가. 죄송하지만 나이가 어떻게 되세요?
- 나. 할아버지는 연세가 어떻게 되세요?
- 다. 보험가입 연령이 65세 이전이면 의료실비 및 암보장이 되는 상품으로 준비하는 것이 유리하다

이를 표로 정리하면 다음과 같다.

'수치성'의 {높다/낮다}와 '분량성'의 {크다/작다} 의미 부류	{높다/낮다}	{크다/작다}	{많다/적다}	대표 논항
① [+수치], [-양]	○			습도, 온도
② [-수치], [+개체]	○	○		습기, 열
③ [+수치], [+분량], [+부분]	○	○	○	함량, 비율
④-1 [-수치], [+분량], [-부분]	○	○	○	이득, 수익
④-2 [-수치], [+분량], [-부분]		○	○	자산, 자본
⑤ [+수치], [+분량], [-부분], [+시간]	○		○	연세, 연령

### 3. 양적 속성을 나타내는 공간형용사 {높다/낮다}와 {크다/작다}의 교육 방안

양적 속성을 나타내는 공간형용사의 {높다/낮다}와 {크다/작다}에 대한 교육은 2장에서 분석된 {높다/낮다}, {크다/작다}, {많다/적다}가 양적 속성을 나타냄에 있어서 보이는 서로 다른 속성에 근거하여 이루어져야 한다. 여기에서는 {높다/낮다}와 {크다/작다}의 양적 속성을 교육함에 있어서 중점적으로 다루어야 할 부분과 주의해야 할 부분에 초점을 두고 몇 가지로 나누어 살펴보도록 한다.

/ 여성 초혼연령이 가장 높은 지역은 서울로 24.6세이다 / 여성이 보편적으로 남성보다 정신연령이 높은 것은 사실이다. / 건강한 아이를 낳기 위한 산모의 나이는 35살 이전이 좋다. 산모의 연령이 많거나 남편의 나이가 많은 경우 태아의 염색체이상이나 근골격계 이상 가능성이 커지기 때문이다 / 암 발생률은 연령에 따라 높아지는 것이 일반적이다

(2가)와 (2나)의 '나이', '연세'는 '연령'으로 교체되어 쓰일 수 없다. 이는 '연령'이 '인칭' 명사와는 잘 어울리지 못하는 제약이 있음을 나타낸다. (2다)의 '연령'이 쓰인 예문을 보면 '연령'은 '보험가입 연령, 초혼 연령, 정신연령, 산모 연령'과 같이 쓰이고 있는데 이는 (2가)와 (2나)의 높이거나 낮추어야 할 어느 특정 대상의 '나이'를 가리키는 것이 아니라 특정 대상과 분리된 일반 대상으로서의 '나이'를 가리킨다. 여기에서 '연령'은 '보험가입 나이, 초혼 나이, 정신 나이, 산모 나이'와 같이 '나이'로 쓰일 수도 있다. 그러나 '연세'는 쓰이지 못한다. 때문에 '나이'가 가리키는 개념 영역이 가장 넓고 '연령'과 '연세'의 개념은 '나이'보다 좁음을 알 수 있다. '연령'이 {높다/낮다}와 어울리는 것은 '연령'의 '수치성'의 속성 때문으로 볼 수 있다. {높다/낮다}는 '연령'과 어울려 연령이라는 수치의 정도성을 나타낸다. '연세'도 '연령'과 같이 '수치성'의 속성을 지닌다. 그러나 '연세'가 '높다'와 어울리는 것은 '연령'과는 조금 다른 양상이다. 왜냐하면 '연세'는 '연령'과 달리 '낮다'와는 어울리지 못하기 때문이다. '연세'는 '나이'의 높임말로 [+존경]의 의미 자질도 지니고 있다. {높다/낮다}를 보면 '높다'는 [+존경]의 의미 자질을 지니지만 '낮다'는 [+존경]의 의미자질을 지니지 못한다. 하지만 '낮다'는 [+존경]의 의미 자질을 지니지 못한다. '수치성'의 속성만으로 '연세'가 '높다'와는 어울리는 것이라면 '낮다'와 어울리지 못할 이유가 없다. '연세'가 '낮다'와 통합하지 못하는 것으로부터 '연세'와 통합하는 '높다'는 [+수치], [+존경]의 의미 자질을 지닐 수 있다. '나이'가 {높다/낮다}와 어울리지 못하는 것도 같은 맥락으로 볼 수 있다. '연세'가 [+수치], [+존경]의 '높다'와 어울리기 때문에 '연세'와 대립 관계에 있는 [-존경]의 '나이'는 {높다/낮다}와 통합할 수 없는 것으로 이해된다.

첫째, 한국어 학습자에게 {높다/낮다}와 {크다/작다}의 양적 속성을 가르치기에 앞서 인간이 대상의 양적 속성을 인지하는 영역이 단일하지 않음을 설명해줄 필요가 있다. 같은 대상이라도 바라보는 시각이 다름에 따라 다르게 보이는 것처럼 대상의 양을 나타냄에 있어서도 인지 시각이 다름에 따라 서로 다른 측면이 부각되는 것이다. 이러한 서로 다른 인지 시각이 인간의 다양한 인지 영역을 형성하며 이것이 시각적 대상의 공간적 양을 나타내는 {높다/낮다}와 {크다/작다}가 의미가 확장되어 대상의 양적 속성을 나타낼 수 있게 되는 근본 원인이다.

둘째, 대상의 양을 인지하는 인지 영역에는 ‘수량’, ‘분량’, ‘수치’의 세 가지 영역이 있음을 설명해줘야 한다. ‘수량’은 ‘개체성’의 개념이고, ‘분량’은 ‘통합성’의 개념이며, ‘수치’는 수량이나 분량의 양을 수치로 나타낸 ‘수치화’의 개념이다. ‘수량’은 대상의 양을 이루고 있는 하나 하나의 개체에 초점을 두어 이러한 개체의 수량에 근거하여 대상의 양을 나타내고 ‘분량’은 하나 하나의 개체를 모두 통합하여 하나의 덩어리로 인식하여 대상의 양을 나타내고 ‘수치’는 대상의 양을 수치로 나타내는 것이다. 대상의 양이 지니는 ‘수량성’의 속성은 {많다/적다}에 의해 표현되고 ‘분량성’의 속성은 {크다/작다}와 {많다/적다}에 의해 표현되며 ‘수치성’은 {높다/낮다}에 의해 표현된다.

셋째, {크다/작다}가 대상의 분량의 정도를 나타내고 {높다/낮다}가 대상의 양의 수치의 정도를 나타내는 것은 {크다/작다}와 {높다/낮다}가 공간적 대상을 인지하는 기본 방식과 관련됨을 설명해줄 필요가 있다. {크다/작다}는 공간을 차지하고 있는 시각적 대상의 공간양을 ‘전체성’의 관점에서 나타낸다. {길다/짧다}, {멀다/가깝다}, {높다/낮다}, {깊다/얕다}는 ‘1차원’의 ‘선’의 개념으로 대상이 지니고 있는 두 점 사이의 거리를 나타내는 것이고 {넓다/좁다}는 ‘2차원’의 ‘면’의 개념으로 대상이 지니고 있는 ‘면’의 크기를 나타내고 {두껍다/얇다}, {굵다/가늘다}, {크다/작다}는 ‘3차원’의 ‘부피’의 개념으로 대상의 ‘부피’를 크기를 나타내는데 그 가운데서 {두껍다/얇다}와 {굵다/가늘다}는 ‘두께’와 ‘굵기’라는 특정한 측면에 초점을 맞추어 그 크기를 나타내므로 ‘부분성’의 속성을 지니게 된다. 때문에 {크다/작다}가 ‘전체성’의 관점에서 시각적 대상의 전체양을 나타낸다는 것이 다른 공간형용사와 구별되는 변별적 속성인데 대상의 양적 속성을 나타냄에 있어서도 이러한 ‘전체성’의 속성이 그대로 유지되어 {크다/작다}가 대상의 양의 ‘분량성’을 나타내게 되는 것이다. {높다/낮다}는 1차원 공간형용사로 ‘선’적인 개념으로 시각적 대상의 공간양을 나타내는데 다른 공간형용사와 달리 ‘아래에서 위’로의 ‘상향성’의 속성을 지니게 된다. ‘수치’도 인지적으로 상향적 속성을 지니는 것으로 인식된다. 이는 ‘온도계’를 생각하면 쉽게 이해된다. ‘온도계’는 수치가 증가할수록 위로 올라간다. ‘키’를 잴 때도 마찬가지다. 수치가 많아지면 정상적인 계량 조건하에서 ‘상향’의 방향으로 향할 수밖에 없다. 이러한 ‘수치’의 상향적 속성이 {높다/낮다}의 상향적 속성과 일치하여 {높다/낮다}가 대상의 양의 수치의 정도성을 나타내게 되는 것이다.

넷째, 대상을 지시하는 낱말과 대상의 양을 지시하는 낱말 그리고 대상의 양의 수치를 지시하는 낱말은 단일한 양상을 보이지 않음을 설명해줄 필요가 있다. 우선 대상을 지시하는 낱말과 대상의 양을 지시하는 낱말은 기본적으로 분리되어 있다. 예를 들어 낱말 ‘사과’는 ‘사과’라는 대상 자체를 가리킬 뿐 ‘사과의 전체 분량’을 가리키지는 못한다. 때문에 {크다/작다}는 ‘사과’와 어울릴 때 ‘사과’라는 개체 대상의 크기를 나타낼 수 있을 뿐 ‘여러 개의 사과’ 나타내는 전체 분량’을 나타낼 수 없다. 때문에 ‘분량’과 같은 대상의 양을 지시하는 낱말과 ‘습도’와 같은 대상의 수치를 지시하는 낱말들이 존재하며 {크다/작다}와 {높다

{낮다}는 예외가 있기는 하지만 기본적으로 이러한 낱말들과 어울린다. 그러나 하나의 낱말이 형태적으로 대상의 분량을 지시할 수도 수치를 지시하는 경우도 있으므로 표면적으로 ‘분량성’의 속성과 ‘수치성’의 속성을 모두 지니게 되는 것으로 나타나며 {크다/작다}와 {높다/낮다}와 모두 어울리는 경우가 있게 되는 것이다.

다섯째, {많다/적다}, {크다/작다}, {높다/낮다}가운데서 대상의 양적 속성을 가장 전형적으로 나타내는 것은 {많다/적다}임을 설명해줄 필요가 있다. 이는 우선 {많다/적다}가 대상의 수량뿐만 아니라 분량을 나타낸다는 데서 드러난다. 또한 {많다/적다}는 ‘분량성’을 나타냄에 있어서 {크다/작다}보다 사용 빈도가 높을 뿐만 아니라 적절성면에서 {많다/적다}를 사용하는 게 더 자연스러운 경우가 있다. 예를 들어 ‘연봉, 월급’ 같은 경우는 ‘이득, 자산’ 등과 같이 ‘분량성’의 속성을 지님에도 불구하고 {크다/작다}와 어울리는 것보다 {많다/적다}와 어울려 쓰이는 게 자연스럽다. {높다/낮다}는 대상의 양을 나타내긴 하지만 {많다/적다}처럼 직접적으로 나타내지 못하고 수치의 정도성으로 대상의 양을 나타내기 때문에 {많다/적다}보다 대상의 양을 전형적으로 나타낸다고 보기 힘들다.

#### 4. 결론

본고는 공간형용사가 한국어 어휘 체계에 차지하는 중요성에서 출발하여 공간형용사 교육의 필요성을 제기하였다. 공간형용사 교육을 위해서는 반드시 공간형용사 어휘 정보 구축이 선행되어야 하는데 공간형용사 교육을 위한 어휘 정보 구축은 개별 공간형용사의 의미 구조에 대한 분석으로 그쳐서는 안되며 개별 공간형용사들 사이의 의미 체계의 내적 관련성 및 공간형용사와 전반 형용사의 의미 체계의 내적 관련성에 대한 분석도 반드시 필요함을 제시하였다. 이러한 맥락에서 출발하여 본고는 공간형용사들 사이의 의미적 내적 관련성에 주목하여 공간형용사가 나타내는 양적 속성에 대해 살펴보았다. 대상의 양적 속성을 나타내는 {높다/낮다}와 {크다/작다}를 {많다/적다}와 관계 속에서 구체적으로 분석하였고 이에 기초하여 양적 속성을 나타내는 {높다/낮다}와 {크다/작다}를 교육함에 있어서 중점적으로 다루어야 할 부분과 주의를 기울여야 하는 부분을 몇 가지로 나누어 제시하였다.

본고에서는 공간형용사와 같은 고빈도 다의어 교육에서 개별 어휘의 의미 구조에만 한정되지 말고 어휘들 사이의 의미적 관계에 토대한 의미 교육의 다의어에 대한 이해를 심화시키고 한국어 학습자의 어휘 사용 능력을 증진시키는데 일조할 수 있음을 보여주려고 하였다.

참고문헌

- 김광혜, 2003. 등급별 국어교육용어휘, 서울: 도서출판 박이정.
- 김창섭, 1985. 시각형용사의 어휘론. 관악어문연구, 10(서울대학교 국어국문학과), pp.149-176.
- 박경현, 1987. 현대국어의 공간개념어 연구, 서울: 도서출판 한샘.
- 박동호, 2003. 의미부류 체계의 구축과 적용. 語學研究, 39-1(서울대학교 어학연구소), pp.243-268.
- 양태식, 1985. 국어 차원낱말의 의미구조. 부산대학교 대학원 박사학위논문.
- 임지룡, 1997. 인지의미론, 서울: 탑출판사.
- 임혜원, 2004. 공간 개념의 은유적 확장, 서울: 한국문화사.

## 한국어-터키어 양태부사 비교 연구

Dursun ESSIZ(터키 예르지스대)

&lt;차 례&gt;

1. 서론
2. 한국어의 양태부사
3. 터키어의 양태부사
4. 결론

## 1. 서론

많은 언어학자들이 한국어와 터키어가 알타이 어족에 속한다고 주장하고 있다. 그만큼 이 두 언어가 문법적 또는 언어학적 측면에서 많은 공통점을 가지고 있다.<sup>1)</sup> 한국어와 터키어 사이의 공통점은 터키인이 한국어를 학습하는 데 유리하게 작용한다. 그러나 두 언어 사이에는 문법적 또는 언어학적 측면에서 비슷하지 않은 점들도 있는데 이런 공통점 및 차이점을 연구하는 것은 한국어 교육을 하는 데 도움을 줄 수 있는데도 불구하고 두 언어 간에 비교연구가 많지 않다.

본 연구는 한국어 및 터키어 간에 비교연구가 많이 없다는 사실을 출발점으로 하여 한국어-터키어 양태부사를 비교하는 데 목적을 두고 있다. 2장에서 한국어 양태부사에 대한 논의들을 살펴보고 이런 논의들을 바탕으로 하여 한국어 양태부사의 하위분류를 제시한다. 3장에서는 터키어 부사에 대한 논의들을 살펴보고 그 중에서 양태부사의 역할을 할 수 있는 부사들을 선정한 뒤 그 부사들에 대한 예문을 제시하여 양태성을 가지고 있는 것을 증명한다. 결론 부분에서는 한국어와 터키어 간에 일대일로 대응될 수 있는 양태부사들을 제시하고자 한다.

## 2. 한국어의 양태부사

현대국어 양태부사에 관한 연구는 최현배(1937)에서부터 시작하며 양태부사라는 명칭은 논의의 관점에 따라 여러 가지 다른 용어로 쓰여 왔다. 부사의 하위분류인 양태부사에 대하여 최현배(1937), 서은아(1991) 등에서는 ‘말새어찌씨’라고 하였고, 황병순(1984), 차현실(1986)에서는 ‘양상부사’라고 하였다. 이주행(1992, 2000), 김경훈(1977) 등에서는 ‘서법부사’라고 하였고, 김성기(1980), 장영희(1994) 등에서는 ‘화식부사’라고 하였으며, 왕문용-민현식(1993), 구분관(2008)에서는 ‘양태부사’라고 하였다.

1) Göksel Türközü(2009), "Korece ve Türkçe Arasındaki Benzerlikler -Dil-Kültür Bağntısında Korece ve Türkçe", Likya Kitap

양태부사에 대한 정의도 학자마다 조금씩 다르다. 최현배(1937)에서는 양태부사가 ‘말하는 이의 뜻을 베푸는 태도에 관한 어찌씨이니 그 풀이말의 베풀의 방법을 꾸미어서 그 풀이말의 나타남에 일정한 재(式, 方式)가 있기를 요구하는 것’이라고 정의하였다. 장영희(1994)에서는 양태부사를 ‘주로 문두에 위치하여 문장의 명제에 대한 화자의 심리적 태도를 나타내는 것’이라고 정의하였다. 왕문용, 민현식(1993)에서는 양태부사를 “서술용언에 대해 화자의 다양한 심리적 태도를 가의적으로 표현하는 부사로 화식부사, 서법부사라고도 한다.”고 기술하였고, 고영근, 구본관(2008)에서는 양태부사를 “문장부사의 하위분류로 간주하여 화자의 태도를 표시하는 부사”라고 정의하였다.

이처럼 학자마다 양태부사를 표현하는 방식이 조금씩 다지만 양태부사는 ‘화자의 심리적 태도’를 나타내는 부사라고 보편적으로 인식되어 있다. 그리고 문장부사의 한 하위분류로서 양태부사는 성분부사와 달리 문장의 어떤 특정한 성분만 수식하는 것이 아니라 화자의 태도를 보이며 문장 전체 내용을 꾸며 주는 효과가 있다. 본 연구에서는 고영근, 구본관(2008)의 정의를 바탕으로 하여 양태부사를 ‘문장 전체를 꾸며 주고 명제에 대한 화자의 심리적인 태도를 표시하는 부사’로 정의하기로 한다.

양태부사는 통사적으로 살펴볼 수도 있고, 의미론적으로 살펴볼 수도 있다. 그러나 손남익(1995)에서 양태부사가 동사적으로는 문두에 위치한다는 공통적인 특성을 가지고 있으므로 통사론적인 분류는 큰 의의를 가지지 못한다고 하였다. 또한 양태부사가 화자의 심리적 태도를 표현한다는 관점에서 보면 그 분류함에 있어 통사를 분석하기 보다는 의미를 분석하는 것은 더 필수적이다.

의미론적인 관점에서 진행되는 한국어 양태부사에 대한 하위분류는 학자마다 다른데, 왕문용, 민현식(1993)에서는 양태부사의미를 서법용어와 관련시키고 다른 분류방식보다 더욱 체계적으로 보여주었으므로 본 연구에서는 그들의 제시 방법을 사용하고자 한다. 다음 양태부사 항목에서 진하게 쓰여진 양태부사들은 사용 빈도 높은 것들이고, 박정은(2010)을 참조하였다.

왕문용, 민현식(1993)

ㄱ. 사실법 양태부사

1. 인식(확인): **과연**, 아닌게아니라, 미상불, 땀은, 하긴, 하기가
2. 원칙(당위): **반드시**, **꼭**, 당연히, 모름지기, 마땅히, 필히, 의당, 정녕(코), 기필코, 기어코

ㄴ. 가정법 양태부사

1. 추측, 회의: **아마(도)**, **어쩌면**, **혹시**, **혹**, 짐작컨대, **아무래도**, 행여나
2. 조건: (제한조건=가정)만일, 만약, 아니면, **가령**, 정  
(무제한조건=방임, 무관계)비록, **아무리**, **암만**, **설사**, **설령**, **설혹**, 아무튼, 여하튼, 좌우간, 하여간, 어떻든, 어쨌든
3. 선택: 차라리, 아니면, 또는, 혹은

ㄷ. 의지법 양태부사

1. 청원(간청): 제발, 아무쪼록, 부디, 원컨대, 바라건대, 삼가
2. 평가: **확실히**, **분명히**, 틀림없이, **진짜**, **정말(로)**, **참말(로)**, **진실로**, **헛되이**, **다행히** (도)



3. 강조: (의문강조) 어째, 왜, 설마, 하물며, 도대체, 대체  
 (부정강조) 결코, 전혀, 별로, 좀처럼, 조금도, 다시는, 도무지,  
 (역접강조) 도리어, 오히려

### 3. 터키어의 양태부사

터키에서도 터키어 부사에 대한 논의가 다양하고 복잡하다. 학자마다 부사를 다른 문법 요소로 분류하는데 어떤 학자들은 부사를 단일 문법 요소로 분류하기도 하지만 어떤 학자들은 명사나 형용사로 분류하기도 한다.<sup>2)</sup> 터키어 부사의 하위분류를 살펴봤을 때 양태부사가 다로 설정되어 있지 않은 것을 알 수 있다. 터키어 부사는 일반적으로 ‘장소 및 방향 부사’, ‘시간 부사’, ‘양(量) 부사’, ‘특징 및 상황 부사’, ‘의문 부사’로 분류된다. 이들 중에서 ‘특징 및 상황 부사’ 및 몇 가지의 ‘의문 부사’가 양태부사와 가장 긴밀한 특성을 가진다.

한국어 양태부사와 마찬가지로 터키어의 특징 및 상황 부사에 대한 논의도 다양하다. 기본적으로 특징 및 상황 부사는 세 가지로 정의된다. 첫째, 특징 및 상황 부사는 행동의 특징(혹은 특성), 즉 어떤 행동이 어떤지, 어떻게 진행이 되는지 알려주는 문법요소이다(Ergin, 1983; Paçacoğlu, 1987; Atabay, 1983; Gencan, 2001; Korkmaz, 2007; Eker, 2005; Bilgin, 2006). 둘째, 특징 및 상황 부사는 다른 동사, 형용사 또는 부사에 특정한 의미를 더해주는 문법요소이다(Koc, 1990; Hengirmen, 1998; Bozkurt, 1995). 셋째, 특징 및 상황 부사는 행동이 왜 또는 어떻게 진행되고 있는지를 보여주는 부사들이다(Kükey, 2003; Ediskun, 2005).

특징 및 상황 부사 중에도 특징보다 행동의 실행 또는 상황을 알려주는 상황부사가 양태부사의 역할을 한다. 통사론적으로 한국어 양태부사와 달리 터키어 상황부사는 문두에만 위치하는 것이 아니라 문장 내에서 화자의 선택에 따라 자유롭게 위치할 수 있다. 이러한 상황부사의 의미론적인 하위분류는 16 가지로 이루어져 있는데 그 중에서 양태부사의 의미에 해당되는 상황부사들은 다음과 같다.

확실 부사:

- Yarın **mutlaka** gelmelisin. (내일 **꼭** 와야 된다.)

불확실 부사:

- **Sanki** çalışacak gibi. (**왠지** 될 것 같다.)

가능성 부사:

- Biraz da eli sıkı **galiba**. (그는 조금 인색한 것 같다.)

소원 부사:

- **Keşke** onunla ben de gitseydim. (나도 그와 같이 갔으면 좋았을 텐데.)

답변 부사:

- **Elbette**, seninle gelebilirim. (그럼, 같이 갈 수 있다.)

한계 부사:

- Onlar **sadece** hatırlar, umursamaz. (그들은 **오직** 기억하기만 한다, 신경을 안 쓴다.)

2) 터키어에서 명사, 형용사, 부사는 형태적으로 비슷하다. 예를 들어,

- **İlk** gün çok sıkıcıydı. (첫날은 너무 지루했다.)
- Sınıfa **ilk** ben geldim. (교실에 먼저 내가 왔다.)

조건 부사:

- **Eğer** soğuksa içeri girelim.(만약 춥다면 안으로 들어갑시다.)

놀라움 부사:

- Kim geldi **acaba?** (누가 왔지?) (매우 늦은 시간에)

강제 부사:

- **İçin için** ağlıyor. (조용히/슬그머니 운다.)

방북 부사:

- **İkide bir** buraya uğrar. (자꾸 여기에 들른다.)

그 외에도 양태부사 의미에 해당되는 몇 가지의 의문부사도 있다.

- Bugün **neden** gelmedin? (오늘 왜 안 왔어요?)

- **Hani** benimle gelecektin? (나와 같이 간다면서...?) (불만스러움)

- **Nekar**şıyorsun benim isime? (내 일에 왜 끼어들어?)

- **Acaba** saat kaç kadar çalışıyor? (혹시 몇 시까지 일하니?)

위에 제시된 터키어 부사들은 기본적으로 자주 쓰이는 것들이라서 양태부사로 볼 수 있는 것들이다.

#### 4. 결론

지금까지 한국어의 양태부사를 살펴보고 터키어 부사 중에서 양태부사로 분류할 수 있는 것들을 살펴봤다. 여기에서 분류된 터키어 부사는 터키어의 양태부사라고 하고자 한다. 지면관계로 본 고에서 모두 제시될 수는 없지만 한국어와 터키어 양태부사 간에 의미적 측면에서 일대일로 대응되는 양태부사들도 있고, 또는 대응되지 않는 양태부사들도 있다. 이에 잠정적으로 한국어에서 자주 쓰이는 양태부사와 그에 대응될 수 있는 터키어 양태부사를 제시하겠다. 한국어에서 자주 쓰이는 양태부사 목록은 박정은(2010)을 참조하였고, 본 연구자 이에 대응되는 터키어 양태부사를 선정하여 제시하였다.

<표 1> 고빈도 한국어 양태부사 및 대응 터키어 양태부사

한국어 양태부사	세종전자사전 의미 분류	터키어 양태부사	한국어 양태부사	세종전자사전 의미 분류	터키어 양태부사
마치	가정	Tıpkı	과연	심리, 감탄	Gerçekte
자령	가정, 추측	Mesela	아무리	양보	Her ne kadar
혹시	가정, 감탄	Acaba	적어도	양보	Az da olsa
어쩌면	가정	Belki	그나마	양보	Yine de/ Buna rağmen
다행히	가치찬단	Bin bereket	설사	양보	Eğer
아무래도	관점	-	왠지	우연	Sanki

대체로	관점	Genellikle	왜	이유	Neden
뜻밖에	놀람	Şaşılacak şekilde	어찌	이유	-
도대체	부정	Allah aşkına	어쩐지	이유	Her nedense
차마	부정	-	아마도	추측	Belki de
실제로	사실	Aslında	확실히	추측	Kesinlikle
사실상	사실	Aslında	어쩜	추측	Belki
실은	사실	Aslında	솔직히	태도	Açıkçası
실로	사실	Aslında	의외로	태도	Şaşılacak şekilde
진짜	사실	Gerçekten	꼭	필연	Mutlaka
진실로	사실	İçtenlikle	반드시	필연	Mecburen
실제	사실	Aslında	분명히	필연	Apaçık
정말	심리	Gerçekten	분명	필연	Açık açık
사실	심리	Aslında	자연히	필연	Şans eseri
아예	심리	Hiç (부정으로 사용 시)	하필	필연	-
아마	심리	Belki			

<표 1>에서 보이듯이 한국어 양태부사와 터키어 양태부사는 주로 일대일로 대응되지만 여기서 제시된 항목 외에도 일대일로 대응되지 않아 의미파악을 하는 데 어려움을 겪게 하는 부사들도 있다. 그런 부사의 의미를 파악하지 못하는 학습자는 그 부사를 사용하는 데 회피하여 유창성이 있는 한국어 실력을 가지지 못한다. 이러한 어려움을 없애기 위하여 양 언어 간에 이와 같은 연구들이 이루어지는 것을 기대한다.

참고문헌

- 고영근-구본과(2008), 우리말 문법론, 집문당.
- 박정은(2010), 한국어 양태 표현 부사 연구, 한국외국어대학교 석사학위논문.
- 손남익(1995), 국어 부사 연구, 박이정.
- 왕문용-민현식(1993), 국어 문법론의 이해, 개문산.
- 이소아(2010), 중국인 학습자를 위한 한국어 양태부사 교육 연구, 서울대학교 석사학위논문.
- 임유중(1999), 한국어 부사 연구, 한국문화사.
- Pelin KOCAPINAR(2008), Cümle Yapısında Yüklemin Anlamını Sınırlayan Zarf Tümeçleri ve Yeri, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Recep USTA(2010), Türkiye Türkçesinde Zarflar (Tanım, Mukayese, Tasnif, Teklifler), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Sevgi Saygılı(2009), Türkiye Türkçesinde Zarflar ve Zarflaştırma, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Tufan DEMİR(2006), Türkçe Dilbilgisi, Kurmay.
- Göksel Türköz(2009), "Korece ve Türkçe Arasındaki Benzerlikler -Dil-Kültür Bağıntısında Korece ve Türkçe", Likya Kitap

<Abstract>

A Comparative Study on Manner Adverbs of Korean and Turkish

Dursun ESSIZ(터키 예르지스대)

A lot of linguists claim that both Korean and Turkish take part in Altaic Languages. So there are remarkable numbers of similarities grammatical and linguistic between both languages. These similarities provide a big convenient to the Korean learners who re Turkish. But there are also grammatical and linguistic differences. Despite of the fact that studying on these similarities and differences is very important for Korean education, it is easily seemed there are not many comparative researches on Korean and Turkish.

Considering that there aren't many comparative studies between both languages, it is decided to do a comparative research between manner adverbs of Korean and Turkish. In the second part, statements about Korean manner adverb are examined and sub classified. In third part, Turkish adverbs are examined and the adverbs have modality are chosen and via examples their modality is proofed. As a result of the research the manner adverbs corresponding to each other are presented.

Keywords: manner adverb, modal adverb, Turkish modal adverbs, Korean modal adverbs,

## Монгол хэл суралцагчдын ярих чадварыг хөгжүүлэх асуудалд

Ч.Баттулга

Хүн төрөлхтөн түүхийн урт удаан хугацаанд гадаад хэлийг явал хурдан с айн сурах (сургах) арга замыг эрэлхийлж, үүний үндсэн дээр хэл сурах (сур гах) аргууд бий болж, улмаар хавсарга хэл шинжлэл (Applied Linguistics) –и йг үүсгэжээ.

Гадаад хүнд монгол хэл заах арга зүй нь онолын түвшинд тусгайлан судл агдаагүй хэдий ч номч мэргэдийн

*“Ярьж суръя гэвэл яриад бай*

*Уншиж суръя гэвэл уншаад бай*

*Бичиж суръя гэвэл бичээд бай хэмээх*

бичигдээгүй онол, Ж.Лувсандоржийн дотоод орчуулгын аргаар дотроос нь “з ажлах” буюу “талхих” арга, Л.Лхагва нарын хэлний зүй-орчуулгын арга, Г. Буянтогтохын “Давтан үлгэрлэж сурах арга”, МУИС-ийн монгол хэл соёлын тэнхмийн монгол хэлийг шууд аргаар буюу монгол хэлээр нь заахад илүү анхаардаг “Өсөх хандлагатай шилжих хувилбартай” сургалтын хэлбэр зэргээ с үзэхэд дэлхийн хэл заах арга зүйгээс тийм ч хол хоцорсон зүйл үгүй бай на.

Орчин үед хүмүүсийн 80 орчим хувь нь аялал жуулчлал, худалдаа наймаа болон бусад хувийн хэрэгцээний тулд (үлдсэн хувь нь эрдэм шинжилгээний зорилгоор) гадаад хэлийг сурдаг гэсэн судалгаа байдаг.

Монгол хэл суралцагчдаас (монгол хэлийг тодорхой хугацаанд сурсан) одо о танд монгол хэл сурахад хамгийн төвөгтэй хэсэг нь юу вэ? гэхэд суралца гчдын ихэнх нь монгол хэлний яриа гэдэг. Тодруулбал: ...зарим тохиолдолд бидний ярьсан зүйлийг монгол хүмүүс (гадаад хүнтэй ярилцаж сураагүй) ой лгодоггүй, монгол хүмүүсийн ярьсан зүйлийг бид ойлгодоггүй. Мөн хоёр мо нгол хүний ярилцаж байгааг ойлгоход бүр хэцүү, харин багш нарынхаа ярьс ныг л маш сайн ойлгож, бидний ярьсныг багш нар маань ч сайн ойлгодог... хэмээжээ.

Уг бэрхшээлээс зайлсхийхийн тулд дараах гурван асуудалд онцгой анхаара х ёстой.

## 1. Цэвэр дуудлага нь зөв ярихуй н үндэс болох нь

Ямар ч хэлийг сурч байгаа хүнээс хэлний аль хэсэг нь төвөгтэй байгааг агуулгаар тодруулахад ихэнхи хүн авиан зүй буюу аливаа хэлний авианы дуудлага гэж хариулдаг ажээ.

Ер нь гадаад хэл сурч буй эхний үед дуудлагад сургах явдал чухал бөгөөд эхнээс нь үнэн зөв дуудуулж сургахгүй бол буруу аялгатай сурах, авиаг буруу дуудаж сурах, өөрийнхөө төрөлх хэлний аялгаар сурах зэрэг дутагдалтай болж хожим нь түүнийг засч залруулахад нэн төвөгтэй. Нилээд их хугацаа шаарддаг. Нөгөө талаар бид гаргацгүй бичсэн зүйлийг уншиж чадахгүйн адилаар дуудлага ойлгомжгүй буруу байвал харилцан ярьж чадахгүйд хүрнэ.

Иймд цэвэр дуудлага гэдэг ярианы хэлний үндэс юм. Зөв дуудах зүйн үндсэн нэгжид авиа, үе, авианы үг, айзам, хэлц аялга, өргөлт орно.

Монгол хэлний дуудлагыг заахдаа авианы дуудлагаас эхлэх хэрэгтэй бөгөөд авиаг зөв дуудаж сурсны дараа авианы үг, өгүүлбэрийн аялга зэргийг сурч болно.

Монгол авианы дуудлагын анхны сурах бичиг нь *“Тухайн нэг авиалбар, өөр бусад ямар авиалбарын ойр дэргэд байрласан байна зэргээс шалтгаалан нэг авиалбар нь олон янзын хувилбар дуудлагатай болох, эсвэл бүр өөр авиалбарын дуудлагаар илрэх ч ёс байдаг”*<sup>1)</sup> тулгуурласан байна. Авианы дуудлагыг заахдаа авиалбарын хувилбарын түвшинд авч тайлбарлавал тун сайн боловч цаг хугацаа их шаардагдах нүсэр ажил болно

1999 онд Мика Лайхо бидний хамтран бичсэн *“Халх-Монгол авианы дуудлага”* бүтээл нь авиалбарын утга ялгаруулах (*сүүлийн үед хавсарга хэл шинжлэлийн хүрээнд түгээмэл хэрэглэгдэж байгаа контрастний*) аргад үндэслэсэн юм.

*Ялгаруулах аргаар гадаад хэлний үзэгдэлийн онцлогийг тодруулахдаа эх хэлнийхээс тэг ялгаатай буюу тэгээс ялгаатай гэсэн хоёр хэмжүүрээр хэмжих бөгөөд тэг ялгаатай гэдэг нь судалж байгаа гадаад хэлний аль нэг үзэгдэл эх хэлний мөн тэр үзэгдэлтэй ижил буюу мөн тэр үзэгдлээс онцын ялгаа байхгүй гэсэн үг юм. Тэгээс ялгаатай гэдэг нь гадаад хэлний үзэгдэл эх хэлний мөн тэр үзэгдлээс аль нэг хэмжээгээр ялгагдана гэсэн үг юм.*<sup>2)</sup>

1) Ж.Лувсандоржийн “Монгол авианы дуудлага” /1975/, 2-тал

Өөрөөр хэлбэл, бид *эх хэлнийхээ аль нэг үзэгдлийг мөн эх хэлнийхээ ижил тэст үзэгдэлтэй ижилсүүлэн ялгаруулах аргаар* заах нь чухал юм хэмээн үзлээ. Хичээл бүр нь:

- *Авианы онцлогийг гаргасан жишээ үг, өгүүлбэр*
- *Авиаг өгүүлэх, эрхтний байрлал зураг*
- *Авиаг хэрхэн хэлэх онолын тодорхойлолт*
- *Авиаг өгүүлэхэд туслах бяцхан зөвлөмж*
- *Хуурцагийн бичлэгээс бүтнэ.*

Жишээ нь:

Уул	ууль	уйл
Хуул	хууль	хуйл
туул	тууль	туйл
буур	буурь	буйр

Тайлбар: уу (уул)-урт эгшиг (хэлний хойгуур)

уу (ууль)-тагнайшсан гийгүүлэгчийн нөлөөгөөр урагшилсан урт эгшиг)

<sup>1)</sup> уй (уйл)-хос эгшиг (и эгшиг сонсогдоно)<sup>3)</sup>

Одоогийн бидний явуулж буй сургалтын (Монгол улсын их сургуулийн монгол хэлний бэлтгэл ангид нэг тэнхимд доод тал нь 5-6 орны оюутан сурдаг, сургалтыг шууд аргаар явуулахыг чухалчилдаг) онцлогоос шалтгаалан ялгаруулах аргыг яг энэ чигээр нь авч хэрэглэхэд бага зэрэг бэршээлтэй ч сургалтыг ганцаарчилсан юм уу дан нэг улсын оюутныг бүлэг болгосон хэлбэрээр явуулбал дээрх аргыг шууд хэрэглэхэд ямар ч саадгүй.

Уг аргаар зөв дуудлагын хичээлийг явуулсан туршлага, багш оюутан юу юуг талаар зөвлөмжийг тусгайлан өгч болно.

## 2. Монгол хэлний аялгыг заахын чухал болох нь

Өргөлт гэдэг дан үгийн үеийн чанга сул, өндөр нам, урт богинотой холбогдох асуудал юм. Бүтэн өгүүлбэр буюу өгүүлбэрийн ямар нэгэн хэсэг дэх өргөлт, зогсоц, дууны өндөр нам, чанга сул, өгүүлэх хурд, өнгө зэрэг нь аялгыг бүрэлдүүлэх хүчин зүйл болдог.

2) Г.Даваасамбуу. Гадаад хэлний үзэгдлийг ялгаруулан тогтоох асуудалд, “Гадаад хэлний боловсрол” УБ, 1999.23-р тал

3) A student guide to Khalkha Mongolian pronunciation by ChBattulga.Mika Laiho, Ulaanbaatar. 1999



Академич Ш.Лувсанвандан;

- “Хүүрнэх үгэлбэрийг ерөнхийдөө уруудах хөгөөр хэлдэг учраас зохих үгэлбэрийн эцэст цэг тавьж уруудах хөгтэй хэлэхийг заана. Жишээ нь: Маргааш явлаа.
- Асуух үгэлбэрийг ерөнхийдөө өгсөх хөгөөр хэлдэг учир зохих үгэлбэрийн эцэст асуух тэмдэг тавьж өгсөх хөгтэй хэлэхийг заана. Жишээ нь: Маргааш явлаа?
- Захирах үгэлбэрийг ерөнхийдөө тэгш хөгөөр хэлдэг тул зохих үгэлбэрийн нь эцэст цэг буюу анхааруулах тэмдэг тавьдаг тэгш хөгтэй хэлэхийг заана. Жишээ нь: Маргааш яваарай! гэх мэт..<sup>4)</sup>
- “... төмөр хувин авчирлаа” гэсэн өгүүлбэр ерөнхийдөө уруудах хөгөөр хэлж байгаа бол “Төмөр-хувин авчирлаа” гэвэл эхний “Төмөр” гэсэн хүний нэрийг тэгш хөгөөр хэлээд цаашид нь уруудах хөгөөр хэлж хоёр үгэлбэрийн утгыг ялгаж байгаа мэт санагдана. (Зогсоцын тухай өгүүлжээ. Ч.Б<sup>5)</sup>) хэмээн монгол хэлний өгүүлбэрийн үндсэн хөг аялгыг оновчтой тодорхойлжээ.

Мөн эрдэмтэн Ж.Чойжалсүрэн, А.Бобровников, Т.А.Бертегаев, М.Базаррагча а, Б.Пүрэв-Очир нарын судалгааны бүтээлд бичгийн өгүүлбэр (хэлний өгүүлбэр)-ийн хөг аялгын судалгаа нилээд хийгдсэн ч одоо ярианы өгүүлбэр (хэлэх ийн өгүүлбэр)-ийн хөг аялгыг судлан тогтоох ажлыг хийх нь чухал байна.

Өгүүлбэр нь хүмүүсийн ярианы нэгж учраас өгүүлэгч, сонсогч этгээдэд мэдээллийг аль болох хурдан дамжуулахын тулд товчилж хураангуйлсан яриан ы өгүүлбэр (хэлэхийн өгүүлбэр)-ээр харилцдаг.

Жишээ нь: Чи хэзээ ирсэн?

Өчигдөр

Өчигдөрөө (гайхсан өнгө аяс)

Аман ярианд /айх, гайхах, сандрах цочих, баярлах гомдох, уурлах уцаарлах, жигших дургүйцэх, өхөөрдөх энхрийлэх, хайрлах өрөвдөх, гаслах харамсах, бэлэгдэх ерөөх, егөөдөх атаархах сэтгэл хөдлөлийн өнгө аясыг илэрхийлэхийн тулд<sup>6)</sup> үгийг уртасган дуудах, үг үсгийг нэг бүрчлэн зориуд тод дуудах, дууны өнгийг өөрчлөх, дууг ер бусын болгох зэргээр маш олон янз болгож байн а. Бичигт бол /!/, /?/, /.../, /” “/ тэмдэг тавих, зарим үгийг сунжруулан олон эгшиг давтан бичих төдийгөөр тэмдэглэх бөгөөд энэ нь уул аялгыг ойролцоогоор илтгэнэ... Бичигт тэр бүр нарийн тусах боломжгүй.<sup>7)</sup>

Монгол хэлний уншлагын хичээлээр бичгийн өгүүлбэрийн хөг аялгыг заах бол, ярианы хичээлээр ярианы өгүүлбэрийн хөг аялгыг заана.

Гадаад оюутнууд монгол хэлээр төдийлөн цэвэр уншдаггүй нь монгол хэл

4) Ш.Лувсанвандан, Орчин цагий н монгол хэлний бүтэц, тэргүүн дэвтэр. “Авиа авиалбар хоёр н б” УБ, 1999, 2-р хэвлэл.180-тал

5) Мөн номын 181-р тал

6) М.Базаррагчаа, Орчин цагий н монгол хэлний энгий н өгүүлбэр, УБ.1993, 24-р тал

7) Ц.Сүхбаатар, Монгол хэлний най руулга зүй, УБ, 2001, 97-р тал

ний хөг аялга, үгийн өргөлт, авианы үг зэргийн тухай шинжэх ухааны мэдлэггүйгээс болж байгаа мэт санагдаж байна. Тийм учраас уншлагын хичээлээр тодорхой сэдвийг уншуулахын зэрэгцээ хэрхэн яаж унших тухай үг, хэллэг, өгүүлбэр бүр дээр нэг бүрчлэн хаана нь ямар өргөлт, хөг, аялга, авианы үг байгааг эхнээс нь нарийн тайлбарлах ёстой.

Жишээлбэл: “хадгалах” гэдэг “hadgalah” биш “hadgâlâh”, “hadglh” “явсан шүү дээ” гэдгийг “yawsanshû: de:” биш “yawsi:nshdee”, “маргааш явлаа?” гэж асуух тохиолдолд “тэгш”, “уруудах” хөгөөр биш “өгсөх” хөг аялгаар уншуулна гэх мэт.

Ийнхүү уншлагын хичээлээр зөв унших дасгалыг үргэлж хийлгэвэл суралцагчдын унших чадвар дээшилнэ.

Ярианы хичээлээр монгол хэлний хөг аялгыг сургахад багшийн үүрэг нэн чухал. Тухайлбал,

- ...Бурмаа -Манайх хотод байгаа  
Цэцэгэн -Өө.. тэгээ юү? Тэгээд гэрт амьдарч байна?  
Бурмаа -Үгүй ээ, байранд орсон.  
Цэцэг -Хүүе тэрээ... Нэг өрөө юү?  
Бурмаа -Таван өрөө  
Цэцэг -Тав аа!... Угсармал уу?  
Бурмаа -Үгүй ээ. Туйнуун барилга  
Цэцэг -Хараач хө! Тэгээд хотын захад биз дээ?  
Бурмаа -Хотын яг төв дунд  
Цэцэг -Тагттай юмуу даа?  
Бурмаа -Хоёр тагттай  
Цэцэг -Юу? Хоёр оо? Цонхнууд нь сүүдэр талдаа юу?  
Бурмаа -Бүгд наран талдаа  
Цэцэг -Танайх утастай юу?  
Бурмаа -Юу ярьж байна аа? Утасгүй байр байдаг юмуу?  
Цэцэг -Уучлаарай найз аа?  
Бурмаа -Зүгээр ээ. Битгий зов.  
Цэцэг -Ёо ёо, ямар гоё юм бэ? Ёстой шар хөдөлж байна.  
Бурмаа -Худлаа худлаа, найз нь тоголсон юм. Гэхдээ болох байлгүй дээ...<sup>8)</sup>

гэсэн яриаг суралцагч багшийн тусламжгүйгээр толь бичиг а

8) Ч.Баттулга, Амар байна уу?-3. Монгол ярианы хэл гүнзгийрүүлэн сурах бич

шиглан уншаад Бурмаа, Цэцгээ хоёрын ярианы өнгө аясыг ойлгож чадах уу?  
Багшийн жүжиглэх чадваргүйгээр ойлгоход тун хэцүү.

Иймд багш “амьд яриа”-г ашиглан суралцагчдад монгол ярианы аялгыг сургаж болох юм. Монгол бичгийн болон ярианы өгүүлбэрийн хөг аялгыг сурснаар, суралцагч маань зөв цэвэр унших, ярих чадварыг эзэмшинэ.

### 3. Монгол “хар яриа”-ны хичээлийг тусгай лан заахын чухал нь:

Монгол хар яриа хичээлийн агуулга нь доорхи маягтай байна. Үүнд:

#### А. Хар ярианы үг хэллэгийг заан сургах

Монгол бичгийн хэлний дуу (хөгжим), дуулах (дуу дуулах) гэсэн 2 үг нь хар ярианд дээрх хоёр утгаас гадна дуу!(чимээгүй), дуулах (сонсох) гэсэн утгыг илэрхийлдэг.

Энэ мэт (чи дуу! Чи миний тухай дуулсан уу?) хар ярианы үг хэллэг нь монгол хар ярианы суурь болох юм. (Үгийн утга шилжих ёстой холбоотой)

Монгол хар ярианы үг хэллэгийн жишээнээс:

<i>Ерийн ярианы үг хэллэг</i>	<i>Хар ярианы үг хэллэг</i>
<i>Ная гаруй настай.</i>	<i>Ная гарч байна, ная хол гарч байна.</i>
<i>Наян настай.</i>	<i>Наятай.</i>
<i>Нас шахам настай.</i>	<i>Ная дөхөж байна, ная шүргэж байна.</i>

<i>Ерийн ярианы үг</i>	<i>Хар ярианы үг</i>
<i>Чимээ, сураггүй</i>	<i>Таг чиг</i>
<i>бэлэн</i>	<i>Жин тан</i>
<i>нууцгүй</i>	<i>Ний нуугүй</i>
<i>ичихгүй</i>	<i>Улайм цайм</i>
<i>сандрах</i>	<i>Ум хумгүй</i>
<i>адил</i>	<i>Дүндээ дүн</i>

<i>Ерийн ярианы үг</i>	<i>Хар ярианы үг</i>
<i>удахгүй</i>	<i>ингэххийгээд</i>
<i>12-15 цагийн үед</i>	<i>Өдөр тийшээгээ</i>
<i>Өглөөнөөс эхлээд</i>	<i>Өглөөнөөс аваад</i>
<i>Чөлөө өгөхгүй</i>	<i>Зогсоо зайгүй</i>
<i>Хурдан хурдлаарай</i>	<i>Гялс, гялалзаарай</i>

#### Б. Сэтгэл хөдлөлийн өнгө аяс бүхий хэллэгийг заан сургах

Ийнхүү суралцагч маань харилцагчийнхаа айх, гайхах, баярлах, шоолох, е гөөдөх... зэрэг сэтгэл хөдлөлийн өнгө аясыг мэдэрснээр (мөн суралцсанаар) жинхэнэ “амьд яриа”-гаар ярих юм. Жишээ хүснэгт үзнэ үү!

<i>Сэтгэл хөдлөлийн өнгө аяс</i>	<i>Жишээ</i>
<i>Баярласан</i>	<i>Ашгүй, яамай яамай, болох нь тэр, боллоо шүү дээ, азны юм, еэ гялай.</i>
<i>Дургүйцсэн</i>	<i>Үгүй ерөө, арай ч дээ, үгүй байлгүй дээ, тийм юм гэж юу байсан юм</i>
<i>Эргэлзсэн</i>	<i>Ээ дээ мэдэхгүй, ер нь яах бол, тэгдэг ч юм бил үү, яах вэ (яахав)</i>
<i>Лавлах</i>	<i>Өө тэгээ юү, яалаа гэнэ ээ хө, яана гэнээ чи, юу гэнээ, үнэн үү, арай ч үгүй байлгүй дээ.</i>
<i>Харамсах</i>	<i>Ээ чааваас, хайран юм аа, золиг</i>
<i>Өрөвдөх</i>	<i>Ай хөөрхий, хөөрхий зайлуул.</i>

Мөн минь (чи минь, хонгор минь, хүү минь, эгч минь), хөө (сайн байна уу, хө).....зэрэг яриаг найрсаг дотно болгох үүрэгтэй хандсан үгс ч энд багтах юм.

### **В. Хэлц үг хэллэг, зүйр цэцэн үгийг заан сургах**

Монгол ярианы хэлэнд хэлц үг хэллэг, зүйр цэцэн үг нь ихэд хэрэглэгддэг тул гадаадын суралцагчдад сайтар зааж сургах ёстой юм.

- *Сайн хүн санаагаараа*
- *Асуухаар асга*
- *Мах мал тэнцүү*
- *Мөнгөөр зодох*
- *Толгой дээрээ гаргах*
- *Чоно махнаас гарах*
- *Усыг нь увал ёсыг нь дага*
- *Бэлгийн морины шүдийг нь үздэггүй*
- *Өөрөө ойчсон хүүхэд уйлдаггүй*
- *Шаварт унасан шарын эзэн хүчтэй* гэх мэт жишээ олныг дурдаж болно.

Идэвхтэй хэрэглээний хэлц үг хэллэг, зүйр цэцэн үгийг тогтоох хэрэгтэй. Учир нь сурагчид эдгээр үгийг цээжилдэггүйгээс болоод ярих, ойлгоход нь хүндрэл гардаг.

### **Г. Монголжсон харь үгийг заан сургах**

Англи хэлний *beer* гэдэг үгийг монголчилбол шар айраг. Гэтэл монгол хүмүүс *пиво* (орос хэлний *пиво* гэдэг үгийн монголжсон дуудлага) гэж ярьдгийн

улмаас монгол хэл суралцагчдад пиав гэх үү шар айраг гэх үү гэдэг бэрхшээл эл тулгардаг ажээ.

Бид пиав (*пиво*) нь буруу шар айраг нь зөв ч юм уу энэ талаар ярихыг чухалчлаагүй.

Мэдээж монгол үгээрээ ярих ёстой боловч орчин цагийн монгол хар ярианы хэлэнд ялангуяа хувцас хунар, хоол унд, машин техникийн нэрэнд ийм үг цөөнгүй байгаа юм. Бидэнд аль нь илүү их хэрэглээнд байгаа нь л чухал юм. Жишээ нь:

<i>Орос үг</i>	<i>Монголчилсон дуудла</i>	<i>Монгол үг</i>
<i>Юбка</i>	<i>Юүпэг</i>	<i>Банзал</i>
<i>Куртка</i>	<i>Күүрчиг</i>	<i>Хүрэм</i>
<i>Зажигалка</i>	<i>Зожгоолок</i>	<i>Асаагуур</i>
<i>Платье</i>	<i>Палааж</i>	<i>Даашинз</i>
<i>Пар</i>	<i>Паар</i>	<i>р</i>

Дашрамд дурдахад, Ч.Баттулга, Амар байна уу?-3. Монгол ярианы хэл гүнзгийрүүлэн сурах бичиг. (Colloquial Mongolian) УБ. 2005 сурах бичиг нь дээрх зарчимд тулгуурлан зохиогдсон бөгөөд дан жүжиг, кино зохиолын “амьд” харилцан яриаг ашигласан болно.

**Ашигласан ном**

- 1.Ч.Баттулга. Гадаад хүнд монгол хэл заах онол арга зүйн асуудалд (Магистрын ажил) .Улаанбаатар, 2000
- 2.Ч.Баттулга, Амар байна уу?-3. Монгол ярианы хэл гүнзгийрүүлэн сурах бичиг. (Colloquial Mongolian) УБ. 2005
- 3.М.Базаррагчаа, Зөв дуудах зүй. Улаанбаатар, 1984
- 4.Brewster E.Thomas and Brewster Elizabeth.S. Language Acquisition Made Pratical8 Lingua House. Pasadene California, 1976
- 5.Yasushi Sekiya, the teaching of Pronunciation the development of Communication skills,Dokkyu University studies in Foreign Language teaching. 1998.II.VII
- 6.Yatos.Jean.Pronounce if PerfectlyinEnglish . USA. 1995

Товчлол

Зохиогч уг өгүүлэлдээ монгол ярианы хэлийг гүнзгийрүүлэн суралцахад тохиолддог бэрхшээлээс хэрхэн ангижрах арга замыг зааж өгчээ. Эхлээд

дуудлагад сайн суралцах хэрэгтэй. Цэвэр дуудлага нь зөв ярихуйн үндэс юм. Дараа нь үгийн өргөлт, өгүүлбэрийн аялгыг кино жүжгийн зохиолын “амьд” ярианд үндэслэж суралцах нь чухал юм. Төгсгөлд нь, Монгол “амьд”, “хар” ярианы хэлийг эзэмшихэд гардаг гол бэрхшээл, түүнд суралцах арга барилыг эзэмшинэ. Энэ гурван зүйлд суралцваас наян настай монгол өвгөдөөс найман настай нялх балчир монгол хүүхэдтэй хүртэл чөлөөтэй ярилцаж, ойлголцож чадна хэмээн найдаж байна.

‘몽골어 모음 약화에 대한 실험음성학적 연구와 몽골어 발음교육’  
An Experimental Phonetic's Research of Mongolian Reduced Vowels and  
Method of Mongolian Correct Pronunciation

D. Urtnasan(서울대)

할하 몽골어는 일반적으로 첫 음절에 강세가 있는 것으로 알려져 있으며 비강세 음절의 모음은 약화된다. 할하 몽골어의 단모음은 i/ɪ/, e/ə/, a/a/, o/o/, O/ɵ/, u/y/, U/ʏ/로 구성되어 있고, 이들은 강세가 있는 음절에서 나타난다. 비강세 음절에서 약화된 단모음들이 본 논문의 실험 대상이다. 이에 대해 세 가지 가설이 있다. (1) 강세를 받지 않는 두 번째 음절에서 약화된 나머지 [ə] 정도의 단일한 모음으로 중화된다는 가설 (2) 약화되어도 본래 모음의 음가를 어느 정도 유지하여서 다른 모음들과 변별되는 음가를 가진다는 가설 (3) 표기 상으로는 두 번째 음절에서 등장하지 않은 u/y/, U/ʏ/가 발음상으로 나타나서 약화된 모음으로 존재한다는 가설이다. 본 연구는 음성분석 프로그램을 이용해 세 가설의 타당성을 실험음성학적으로 증명하고자 한다.



## A study on methods using reflexive translation of the literature education for foreigners

Han Oksoon(Suwon Univ.)

A study introduce Korean literature to South Korea for learners literature through literary characteristics that have Induce cross-cultural communication and sympathy In this process, which was alienated to learning literature is relatively elementary, intermediate Korean learners of literature looking for ways to make learning is intended to.

Language-mediated communication is done without difficulty, which is the basis for the language to understand and appreciate the culture is a prerequisite.

Thus, textbooks and learning materials in realistic, Context, emphasizing the natural environment, and motivation to act as facilitator of learning the language.

This is especially important to create a natural environment, in spite of learner in the learning environment realistically can not do this.

So to create a natural environment for learning Korean What is needed?

Unlike other cultural elements via direct language and literature is a reflection of that society. A variety of literary and cultural phenomena of the language medium of Literature education because it is one of the semantic interpretation of the work should include a dimension of meaning as well as a wide range of cultural activities should be integrated into.

From this perspective, Literature education in Korean language education in order to maximize the effectiveness of Korean learners several requirements for a seamless learning needs. First, when reading literary works, reading itself should reduce the psychological burden. This learners of Korea do not have access literature-primarily is where the biggest reason. Basically, when we read works of literature you need to troubleshoot problems that occur will be reading poetry. Second, Korea literary sense of familiarity and confidence given the Korean native language, not a separate language within the boundaries a larger must be given to the recognition that coexistence. Through this recognition for Korean interests and are capable of sustaining a natural motivation for learning the Korean language education will be.

## A study on the meaning extension of 'mal-geul' in Korea

Lee Hyunju(Korea Univ.)

This study set out to investigate the meaning expansion patterns of polysemous "speech" and "text" and the expansion patterns of meanings of polysemy. Both "speech" and "text" have a common semantic feature of expressing thoughts and feelings in language. Both of them have their meanings expand around the central meaning in two directions of semantic feature as "products of language" and semantic feature as "content and meaning." According to the semantic network theory by Langacker, the semantic networks of words expand horizontally and vertically through two categorization relations, namely "expansion from the archetype" and "sophistication by scheme." Both in "speech" and "text," the meanings of words expand through those two categorization relations. In the category expansion process, several mechanisms were used such as metaphor and metonymy, contouring, and video scheme. The meanings of "speech" and "text" are expanded in very diverse ways. The expanded semantic categories will be systematically sorted out with the theories of cognitive linguistics.

A Study on Developing Korean Textbook for Immigrant Youth to Increase  
their Academic Literacy:  
Focusing on needs of Mongolian migrant youth

Lee, So-ra (Ewha Womans University)

The purpose of this study is to develop an academic Korean textbook for Immigrant Youth to increase their "Academic literacy". The term, "Immigrant Youth" in this study, indicates the children of migrant workers or of the married immigrants', who learn Korean as a second language. Since the Immigrant Youths are on the blind spot of their educational opportunities, they need the proper educational supports to improve their academic competence. The textbook for academic literacy of immigrant youth should be reflected on the characteristics of learners, 'the Immigrant Youth'.

This study is based on the needs analysis of Immigrant Youth, especially, the Mongolian migrant youth who are studying in Korean school. Through having an interview with mongolian migrant youth, it became obvious that it is important to teach Korean language and contents related to what they are learning at school.

In this respect, this paper suggests the elements of academic literacy and the following five principles of developing textbook for the Immigrant Youth: 1) it needs basic interpersonal communication skill (BICS) and the concept of cognitive academic language proficiency. 2) it gives academic literacy education based on content-based instruction. 3) academic literacy education composes learning contents by chosen key standard from Korean language, mathematics, social study, science, and moral subject. 4) it prepares complementary studying system for the Immigrant Youth's loss of study. 5) it composes scaffolding for KSL student to be able to read a real textbook. Therefore, the learners will be able to select the textbook according to their different levels of Korean competence.

**Keywords:** Immigrant Youth, Mongolian Children of Multi-cultural Families, Academic Literacy, Korean Language Education, Korean as a Second Language, Korean Language Textbook, Academic Korean Textbook.